



**Controversias en el campo de
la educación: aportes de los/las
investigadores/as en formación**

**José Antonio Castorina y Victoria Orce
(compiladores)**

**Controversias en el campo de la educación: aportes
de los/las investigadores/as en formación**

Controversias en el campo de la educación: aportes de los/las investigadores/as en formación

José Antonio Castorina y Victoria Orce (comps.)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Decana

Graciela Morgade

Vicedecano

Américo Cristófalo

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretaria Académica

Sofía Thisted

Secretaria de Hacienda y Administración

Marcela Lamelza

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

Ivanna Petz

Secretaria de Investigación

Cecilia Pérez de Micou

Secretario de Posgrado

Alberto Damiani

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Transferencia y Desarrollo

Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales

Silvana Campanini

Subsecretario de Publicaciones

Matias Cordo

Consejo Editor

Virginia Manzano

Flora Hilert

Carlos Topuzian

María Marta García Negroni

Fernando Rodríguez

Gustavo Daujotas

Hernán Inverso

Raúl Illescas

Matías Verdecchia

Jimena Pautasso

Grisel Azcuy

Silvia Gattafoni

Rosa Gómez

Rosa Graciela Palmas

Sergio Castelo

Ayelén Suárez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Colección Saberes

ISBN 978-987-3617-94-2

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) Colección Saberes

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 4432-0606 int. 213 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar



Castorina, José Antonio

Controversias en el campo de la educación: aportes de los/las investigadores/as en formación / José Antonio Castorina; Victoria Orce; compilado por José Antonio Castorina; Victoria Orce - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2015.

472 p.; 20 x 14 cm. (Saberes)

ISBN 978-987-3617-94-2

1. Ciencias de la Educación. 2. Investigación. I. Castorina, José Antonio, comp. II. Orce, Victoria, comp. III. Título.

CDD 370.11

Índice

| | |
|---|---|
| Presentación | 9 |
| Investigar en educación: una propuesta de formación <i>José A. Castorina y Victoria Orce</i> | |

Perspectivas y debates desde la historia y la filosofía de la educación

| | |
|--|----|
| El pensamiento político-pedagógico de Juan José Hernández Arregui. Del rechazo inicial de Antonio Gramsci ¿a su apropiación posterior? | 21 |
| <i>Sebastián Gómez</i> | |
| La misión de la universidad: un estudio de los debates sobre la Universidad de Buenos desde la reforma al peronismo | 43 |
| <i>Valeria Martínez del Sel</i> | |
| De la crítica a la legitimación. Prácticas discursivas foucaultianas y merleau-pontyanas en la escolarización de los cuerpos de las escuelas medias bonaerenses | 73 |
| <i>Javier Schargorodsky</i> | |
| Ética y educación como ruptura de la totalidad. Apuntes a partir de un posible diálogo entre Adorno y Lévinas | 97 |
| <i>Déborah Andrea Schachter</i> | |

Indagaciones y reflexiones sobre el proceso de investigación y la construcción de conocimientos

Reflexiones sobre las nuevas formas de participación política y las creencias colectivas de la ciudadanía de los jóvenes contemporáneos 113

Daniela Silvana Bruno

La investigación como herramienta de cambio en los institutos de formación docente. Contribuciones y desafíos 127

Analia Gómez, Sofía Dono Rubio y Mariana Lázzari

La investigación en educación desde el enfoque clínico. Trabajo de campo y análisis de la implicación 141

Lorena Sánchez Troussel y María Florencia Di Matteo Demirdjian

Psicología genética y conocimientos sociales. Problemáticas centrales en la realización de investigaciones empíricas 161

Nicolás Robles López

Educación, formación profesional y mundo del trabajo

Demandas socioproductivas y educación y formación profesional en la Argentina poscrisis: perspectivas para la interpretación de las relaciones de independencia, adaptación, ajuste, adecuación y reproducción 179

Mariano Anconetani

¿Quiénes eligen la docencia hoy? La construcción de la imagen pública de los aspirantes a la carrera en la prensa gráfica argentina 205

Andrea Iglesias

Las representaciones, las modalidades de formación en las prácticas y los rasgos de los aspectos didácticos de la residencia docente. Análisis de estudio exploratorio 231
María Mercedes Lavalletto

Desigualdad en la educación secundaria y la formación para el trabajo en la localidad de Campana: diferenciación institucional y experiencias pedagógicas 249
Jorgelina Sasserá

Escuela secundaria

Experiencias juveniles en torno a la violencia en el ámbito escolar. Un recorrido a través de investigaciones cualitativas realizadas en América Latina 275
Pablo di Napoli

Educación sexual con perspectiva de género en la cultura digital 303
Catalina González del Cerro

Investigaciones sobre la representación de la violencia en los medios de comunicación. Contribuciones a la producción de un estado del arte en América Latina 329
Virginia Saez

Miradas inferiorizantes: la violencia como recurso en la búsqueda de respeto entre los estudiantes de sectores populares 355
Verónica Soledad Silva

Experiencias de formación en los bordes

Experiencias de formación en cárceles: un abordaje político-pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica 373

Cynthia Bustelo

Experiencias formativas y aprendizaje social en contextos de ruralidad globalizada; algunos apuntes conceptuales 399

María Laura Canciani

Estudio de los procesos de construcción de demandas sociales por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en una red de organizaciones sociales e instituciones de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Interrogantes y desafíos 421

Alina Laura Fontana

La topología de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina: una encrucijada entre políticas públicas y educación alternativa 439

María Mercedes Palumbo

Compiladores 459

Autores 461

Presentación

Investigar en educación: una propuesta de formación

José A. Castorina y Victoria Orce

El libro *Controversias en el campo de la educación: aportes de los investigadores en formación* es el cuarto volumen de una serie de publicaciones que compilan artículos producidos por investigadores/as en formación en educación, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En esta oportunidad, el libro es el resultado del trabajo desarrollado en el marco de las *IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de investigadores en formación en educación*, organizadas en conjunto con el colectivo de becarios y becarias del IICE, llevadas a cabo en noviembre de 2014. Abarca temas de investigación actuales, en áreas tales como: la historia y la filosofía de la educación, la construcción de conocimientos y la reflexión sobre los procesos de investigación, la articulación educación y trabajo, la formación y las condiciones laborales de los docentes, la escuela secundaria desde diversas miradas, vinculadas principalmente con las violencias y las perspectivas de género y la educación de jóvenes y adultos.

El IICE ha llevado a cabo de manera sistemática, actividades destinadas a la formación de investigadores, desde seminarios específicos en temas vinculados al desarrollo de las investigaciones hasta reuniones de discusión sobre los avances en la realización de las tesis. Pero nuestra principal contribución ha sido promover la realización de las *Jornadas Nacionales y Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Educación*, que ya lleva cuatro ediciones. El modo en que han sido organizadas las jornadas es característico de la democracia participativa de la vida académica de nuestros/as becarios/as. Se puede hablar de una consolidación de estas jornadas como una actividad sostenida en nuestra Facultad, desde 2008. Hay una significación ética en el modo en que se ha tramitado su organización y sus actividades: mientras el sistema de ciencia y técnica, bajo los imperativos del neoliberalismo académico, propone modalidades de evaluación de investigadores formados y en formación, orientadas hacia una dura competencia, fomentando el individualismo y separando al investigador del compromiso con las demandas sociales, estas jornadas se proponen lo contrario. Así, prima la solidaridad, la creación de consensos y disensos como modo de avanzar en el conocimiento, y la puesta en primer lugar de valores que trascienden el logro de objetivos puramente individuales.

La realización de las jornadas y la consiguiente publicación de libros como el que aquí se presenta, se hizo posible en el marco de un indudable crecimiento de la investigación en las universidades públicas y con la decidida política nacional en ciencia y tecnología como política de estado. Pero si bien asistimos a un mejoramiento de las condiciones para hacer investigaciones (subsidios, becas, etc.) no han dejado de presentarse problemas. Como lo decían los becarios en la introducción al primer libro de esta serie: “Resulta imperioso problematizar las condiciones en que desenvolvemos

la tarea los investigadores con beca (uno diría muchos otros investigadores en formación), los marcos institucionales de obtención de becas (de obtención de lugares para la investigación), para incidir en ese orden de cosas y proponer marcos alternativos”.

Sin duda, se presentan dificultades para sostener la investigación, entre las cuales figuran hoy en primer lugar las demandas por salarios más justos para los becarios de la universidad, en relación a la importancia y los esfuerzos que demanda sus tareas. En este sentido, los becarios organizados exponen colectivamente sus reivindicaciones, apoyados por los investigadores de nuestro Instituto. Por otra parte, se plantea la crítica al cumplimiento de exigencias y parámetros internacionales de evaluación, todavía vigentes entre nosotros, y que son principalmente cuantitativos, centrados en la cantidad de publicaciones en revistas indexadas con índices de impacto, en lugar de calificar la calidad de los conocimientos producidos. Esta exigencia dominante en las evaluaciones, como es bien sabido, pone en situaciones muy difíciles a los y las jóvenes que quieren hacer una carrera como investigadores y docentes investigadores.

Y lo que también se preguntaban los/as becarios/as en el primer encuentro: “¿qué significa ser investigador en formación?”, “por qué y para quién investigamos?”, “¿cuál es la identidad de un investigador en formación en educación?” Las respuestas a dichos interrogantes dan cuenta del sentido de la tarea de investigar.

Para avanzar en la construcción colectiva de las respuestas buscadas, en esta cuarta edición de las Jornadas se incluyó una actividad central: la realización de un foro de debate, espacio en el que se consideraron a fondo estas problemáticas y que contó con la participación de jóvenes investigadores/as de otras universidades nacionales presentes en el encuentro.

Estamos convencidos de que espacios de formación y producción como estos, desde el punto de vista conceptual e ideológico, ponen en cuestión la naturaleza de la investigación en educación y el frecuente divorcio entre investigación y sistema educativo. Al mismo tiempo, abren la posibilidad de reflexionar sobre el sentido de la investigación como actividad profesional, con un importante rol en la transformación social. Pero también se apunta a perfeccionar el propio proceso de investigación de los jóvenes en formación, de ahí que tenga un lugar destacado, la realización de las llamadas *clínicas metodológicas*. Se trata de crear un espacio para la formulación de preguntas acerca del propio proceso de investigación de los jóvenes investigadores, coordinadas por investigadores formados de amplia experiencia en diversos abordajes teórico-metodológicos. A lo largo de las jornadas se busca reflexionar sobre los diversos campos disciplinarios en que están involucrados los investigadores en formación; del mismo modo se quiere estimular la adquisición de un conocimiento amplio del estado actual de la investigación educativa y del modo de trabajo de otros colegas del país y de Latinoamérica. En suma, se trata de favorecer los intercambios con colegas que indagan en otras disciplinas, contribuyendo a superar el aislamiento de los campos de investigación que sigue siendo dominante en la investigación educativa.

En resumen, los objetivos para la realización de las jornadas en sus cuatro ediciones han sido:

- a. Debatir los aspectos metodológicos y epistemológicos que se plantearon en la formulación de proyectos y en el despliegue de las investigaciones.
- b. Generar una dinámica de discusiones que permita la participación de los investigadores de modo tal que se facilite el debate de las ideas y el intercambio de las experiencias.

- c. Acercar a los estudiantes de ciencias de la educación y de la facultad a los procesos de investigación.
- d. Reconsiderar críticamente el significado de la investigación educativa, y de las prácticas de los investigadores en formación.
- e. Justificar y promover la formación de redes entre investigadores del país y de otros países latinoamericanos.
- f. Hacer la transferencia de las discusiones y resultados de las Jornadas a la actividad docente de la facultad y a otros espacios educativos.

De acuerdo con lo antedicho, nos interesa llamar la atención sobre el significado epistemológico de esta actividad. En base a los objetivos enunciados se pone de manifiesto una característica de la investigación científica –en cualquier disciplina–, que emerge de la propia práctica de construcción del conocimiento desde una perspectiva más general. Se trata de un aspecto que hasta hace poco había pasado inadvertido –tanto a los epistemólogos de las ciencias (incluidas las sociales) cuanto a los historiadores de la ciencia–, referido al modo cómo ha sido considerada la credibilidad o la aceptabilidad de las hipótesis y las teorías que se elaboran en una investigación. Tradicionalmente se consideró que dicha credibilidad dependía exclusivamente de los métodos que se ponían en acto para producirlos y verificarlos. Recientemente, con la obra de Oscar Nudler, entre otros, se identifica a las *controversias* o a los debates entre los investigadores, como motores decisivos en el progreso de los conocimientos científicos. Hoy tendemos a considerar que el proceso de cambio científico (transformación de las perspectivas en el campo de la investigación educativa, por ejemplo) depende en buena medida de los desacuerdos y eventuales negociaciones entre los participantes. El viejo

espíritu filosófico de la *disputatio* medieval es constitutivo de las transformaciones de los conocimientos en todas las ciencias. Tales *controversias* involucran tanto un despliegue como un cierre racional o acordado, pero también quedan abiertas por la intervención de fuertes marcos epistémicos que limitan los debates. Del conjunto de controversias relacionadas –el espacio controversial– y de su foco históricamente cambiante, deriva finalmente que las tesis de las escuelas en conflicto sean revisadas o se modifiquen sus enfoques más generales, o incluso que se abroquen en sus propias tesis. Esto es, el conocimiento avanza o a veces se estanca por virtud de las disputas entre los investigadores y no solamente porque se satisfagan los criterios metodológicos de las investigaciones. Este lado controversial de las investigaciones en nuestra evaluación y cambio de las teorías no solo no parece distante del criterio con que han sido organizadas las Jornadas, sino que hemos elegido el término controversias para darle título al libro que estamos presentando.

Es preciso, finalmente, subrayar el sentido de compromiso social de estas jornadas, y en general de la investigación educativa con la problemática de nuestra sociedad. Es decir, si la pretensión de la investigación en educación es, fundamentalmente, orientar la política educativa de los países de Latinoamérica, problematizando y desnaturalizando la realidad; si aspiramos a que las investigaciones no solo comprendan la realidad educativa, al vincular el pensamiento y la acción, se puede tender a su transformación; si se trata de incidir sobre diversos registros pedagógicos, y con ellos influir sobre la construcción de sociedades más justas; si las investigaciones en educación involucran a los propios educadores, como interlocutores y muchas veces como actores de las investigaciones, como una parte suya.

El contenido del libro se encuentra organizado en torno a cinco ejes temáticos que nuclean, cada uno, cuatro artículos.

Un primer eje, denominado *Perspectivas y debates desde la historia y la filosofía de la educación*, presenta trabajos que abordan y problematizan el estudio de los fenómenos educativos desde perspectivas históricas y filosóficas. Intenta contribuir a la reflexión sobre las múltiples tensiones entre sujetos, instituciones, discursos y prácticas que configuran al hecho educativo. En tal sentido, los trabajos reunidos aquí incluyen el estudio de la recepción de autores/as y las comunicaciones entre tradiciones de pensamiento, el análisis de las relaciones entre teorías, normativas y prácticas corporales, las tensiones entre la universidad y los proyectos políticos. De este modo, se configura un mosaico de aportes que abonan las controversias en el campo de la educación, haciendo énfasis en debates de orden histórico y filosófico.

El eje *Indagaciones y reflexiones sobre el proceso de investigación y la construcción de conocimiento*, abarca artículos que abordan la cuestión del conocimiento desde dos perspectivas distintas pero complementarias. Por un lado, dos trabajos abordan reflexiones metodológicas sobre el proceso de investigación desde el punto de vista del investigador y en diferentes instancias del proceso (ingreso y trabajo de campo, análisis de datos). Y, por el otro lado, dos trabajos se enfocan en la comunicación de estados del arte y perspectivas teóricas y metodológicas referidas a los procesos de construcción de conocimiento por parte de niños o adolescentes. Los distintos artículos explicitan sus respectivos posicionamientos epistemológicos, teóricos y metodológicos y comparten el interés por contribuir al debate de la investigación en el campo educativo.

En tercer lugar se presentan los artículos que integran el eje *Educación, formación profesional y mundo del trabajo*, el cual conjuga los aportes de dos líneas de trabajo del grupo de investigadores en formación del IICE. Dos de los capítulos abordan la compleja relación entre *la educación y el*

mundo del trabajo desde un marco amplio. En este espectro, se incluyen, entre otros, los siguientes temas: las relaciones entre los sistemas de educación y la formación para el trabajo (a nivel nacional, provincial y sectorial); la definición de políticas públicas; sus procesos de transmisión y las luchas por su regulación; las necesidades educativas y de formación de los trabajadores (según sectores productivos, tipos de empleo y otros); las demandas y las acciones impulsadas por actores de los sectores productivos y del mercado laboral. Los otros dos artículos aglutinan las discusiones sobre *la formación y el trabajo docente*, y se proponen plantear los debates en torno a la construcción del conocimiento en el campo de la educación, alrededor de las configuraciones históricas y recientes del sistema educativo. Asimismo, partiendo de la necesidad de abrir la pedagogía a otros registros, cartografías y discursos del campo educativo, se busca visibilizar la heterogeneidad de las prácticas de los docentes-formadores-profesionales, los sentidos que estos construyen alrededor de la tarea de educar y los modos en que se entraman con las políticas públicas.

Un cuarto eje presenta trabajos referidos a la *Escuela secundaria* y en el mismo se encuentran investigaciones que contribuyen a la reflexión sobre las múltiples tensiones que atraviesan a la escuela secundaria y a las juventudes en los tiempos actuales. Los procesos de transformación legal, social y cultural han reconfigurado los lazos sociales y las prácticas culturales generando nuevos desafíos a las instituciones educativas de nivel medio. Así los trabajos aquí incluidos analizan dichas transformaciones a luz de la central importancia que han adquirido los medios de comunicación y las expansión global de las nuevas tecnologías en las representaciones y prácticas de los actores escolares sobre las violencias, así como también sobre los modos de habitar los cuerpos sexuados.

Por último, se presentan los artículos que integran el eje *Experiencias de formación en los bordes*, cuyos escritos relatan, describen y reflexionan sobre distintas experiencias de formación de jóvenes y adultos, desde una perspectiva amplia de la educación, que incluye y excede la forma escolar. Se indagan repertorios de prácticas, acciones, saberes, sentidos, procesos formativos y de subjetivación que se asientan en diversos espacios de formación, reflexionando acerca de su génesis, sus caracterizaciones, potencialidades y nudos de conflictos. Los distintos territorios pedagógicos explorados –el barrio, la cárcel y el campo– se abordan desde enfoques teóricos, metodológicos, epistemológicos y políticos heterogéneos entre sí, pero compartiendo la búsqueda por generar un aporte al campo de la educación a través de la producción de conocimiento crítico y creativo. El nombre “Experiencias de formación en los bordes” responde a la necesidad de dar cuenta de aquellas experiencias que no son visibilizadas, que no forman parte del repertorio de las investigaciones tradicionales, que se encuentran muchas veces silenciadas, marginadas o desacreditadas como espacios de formación. En ese marco de urgencia e incidencia se configuran las indagaciones y los escritos que componen este eje.

Bibliografía referenciada

- Nudler, O. (2004). "Hacia un modelo de cambio conceptual: espacios controversiales y refocalización". En *Revista de Filosofía*, vol. 29, N° 2, 7-19. Buenos Aires, CIECE, Facultad de Ciencias Económicas, UBA.

Perspectivas y debates desde la historia y la filosofía de la educación

El pensamiento político-pedagógico de Juan José Hernández Arregui. Del rechazo inicial de Antonio Gramsci ¿a su apropiación posterior?

Sebastián Gómez

A modo de introducción

El presente escrito que se inscribe en un proyecto de tesis doctoral en curso, “La recepción y usos de Antonio Gramsci en la formación de la nueva izquierda pedagógica y el nacionalismo popular pedagógico, 1959-1976”, pretende indagar y rastrear la presencia del comunista italiano en el pensamiento político-pedagógico de Hernández Arregui (1913-1974). En un primer momento, se realiza un *racconto* de la trayectoria político-intelectual de Hernández Arregui, situándolo como parte de la nueva intelectualidad crítica que surgió hacia fines de los años 50. En un segundo momento, se profundiza en sus reflexiones en materia pedagógica. Aquí se intenta estructurar un debate con la interpretación sugerida por Adriana Puiggrós (1997) que califica su perspectiva pedagógica como “reproductivista”, al tiempo que le endilga la apropiación de conceptos fundamentales de Gramsci.

Se consideran las principales obras de Hernández Arregui (1913-1974): *Imperialismo y cultura* (1957, reeditada

en 1964 y 1973); *La formación de la conciencia nacional* (1960, reeditada en 1970); *¿Qué es el ser nacional?* (1963, reeditada, en 1972 y 1973); *Nacionalismo y liberación* (1969, reeditada en 1973); *Peronismo y socialismo* (1972). También se apela a las revistas *Peronismo y socialismo* (septiembre de 1973) y luego (cambio de nombre mediante), *Peronismo y liberación* (agosto 1974), dirigidas por Hernández Arregui. Con un enfoque cualitativo y a través del análisis documental se aborda un conjunto de producciones significativas del autor para aprehender su pensamiento y sus reflexiones pedagógicas. Se intenta reconstruir el sentido que le asignó a la cuestión educativa, atendiendo al contexto de su producción.

En la investigación del itinerario de la obra de autores y autoras, como Antonio Gramsci para este caso, es indudable distinguir el campo de origen del de recepción, dando cuenta de los intereses específicos en pugna del último como también de las marcaciones e interpretaciones de los “receptores”. Existe un carácter productivo en la lectura y en los usos de la obra de un autor (Jauss, 1978; Mayoral, 1987) que reclama conjugarse con su historicidad. Es necesario alejarse del carácter inmanente que podría derivarse del acto de recepción a través de ofrecer las coordenadas del espacio socio-histórico del sujeto articulador de la recepción. Asimismo, no se trata de develar empleos correctos e incorrectos en referencia a una interpretación válida, sino más bien de comprender modalidades y condiciones de posibilidad socio-históricas y socio-políticas de determinados usos (Tarcus, 2007a).

Apuntes sobre el derrotero político-intelectual de Hernández Arregui. Su primigenio rechazo de Antonio Gramsci

Hernández Arregui formó parte de la denominada nueva intelectualidad (Sigal, 1991), es decir, de una franja intelectual que nació hacia fines de los años 50 y principios de los 60 en tensión, ruptura o debate con la izquierda tradicional (Partido Comunista Argentino –PCA– y Partido socialista –PS–) y bajo la pretensión de renovar la teoría crítica. Dentro de la denominada nueva intelectualidad, Hernández Arregui formó parte de las filas de la izquierda peronista que, a diferencia de la izquierda nacional (dinamizada, entre otros/as, por Abelardo Ramos), no reconocía otro sujeto político legítimo fuera del propio y ambivalente peronismo. La izquierda nacional mantenía un margen de exterioridad y autonomía respecto del peronismo, defendiendo una representación independiente del proletariado ya que el peronismo era un movimiento político policlasista. Aspectos inaprensibles para Hernández Arregui, quien mantuvo profundos debates con Abelardo Ramos (García Moral, 2008; Acha, 2009). Vale subrayar que en los confines de la izquierda peronista, el autor promovió una ilación: interpretó al peronismo desde el marxismo. “Soy peronista porque soy marxista”, argumentaba.

Hernández Arregui reconoció el valor intrínseco y político de las opciones culturales. Sugirió una simbiosis entre política y cultura (Sigal, 1991: 214-227). Ya en su primera obra, *Imperialismo y cultura*, asumió el momento cultural no solo como irreductible al momento económico sino, además, como terreno decisivo en la confrontación contra con la oligarquía. Desde sus inicios, su proyecto devino contracultural (Piñeiro Iñíguez, 2013: 71). Hernández Arregui asumió su opción cultural como parte de una batalla político-estratégica

contra la oligarquía y sus expresiones intelectuales. Y esta batalla debía darse en el propio campo del enemigo, mostrando la posibilidad de efectuar una intervención intelectual que aunara una defensa de intereses populares con argumentos propios del nivel estilístico reclamados por la oligarquía. Se trataba, argumentaba Hernández Arregui, de “cocinar en su propia salsa” a los intelectuales alineados con la oligarquía (citado en Galasso, 2012: 195). De allí que el antiintelectualismo, es decir, el rechazo a los cánones o pautas liberales de la intelectualidad, configuró su forma tensa de posicionarse en el campo intelectual.

La nueva intelectualidad se desarrolló como “una generación sin maestros locales” (Terán, 1991: 97, 152). Hernández Arregui compartió este rasgo, aunque existió una excepción: Rodolfo Mondolfo (Galasso, 2012; Piñeiro Iñíguez, 2013), para quien Hernández Arregui fue el “más importante discípulo argentino” (González, citado en Kohan, 2000: 249). Nacido en Italia, formó parte, entre otros, del cuerpo docente de la Universidad de Turín (donde estudió Gramsci) entre 1910 y 1914, y se exilió en 1938 en la Argentina con la ayuda del Partido Socialista, desempeñándose como profesor de las universidades de Córdoba y Tucumán. Murió en nuestro país en 1976. Fue en Córdoba, sitio histórico de trabajo y difusión de la obra de Gramsci años más tarde, donde Hernández Arregui conoció a Mondolfo en la década del 40. El filósofo ítalo-argentino, ante la imposibilidad de ingresar como docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, encontró refugio en la homónima facultad de la Universidad Nacional de Córdoba desde 1940 hasta 1947. Comenzó enseñando Lengua Griega y luego Filosofía Antigua (Tarcus, 2007b: 432).

En la facultad cordobesa Hernández Arregui, que estudiaba Filosofía y tenía particular interés por la filosofía griega, se acercó a Mondolfo. Sabido es que el filósofo

italo-argentino fue por entonces un animador de la interpretación del marxismo en términos historicistas, como una *filosofía de la praxis*, alejada del reduccionismo economicista, a la vez que promovió la difusión de Gramsci en nuestro país. Este abordaje del marxismo cautivó y marcó una influencia decisiva en el recorrido de Hernández Arregui. Desde la perspectiva mondolfiana, también compartida y defendida por Gramsci, aprehendió el marxismo, a contramano de la extendida interpretación soviética.

Es improbable que el autor, como discípulo de Mondolfo, no haya tenido referencias sobre el revolucionario sardo. Más aún, es posible que la primera vía de acceso de Hernández Arregui a Gramsci se produjera a través de Mondolfo. Aricó (1988: 198-207) ha planteado que el filósofo italo-argentino fue una de las vías de acceso a la obra de Gramsci para los sectores liberal-democráticos de nuestro país, cercanos al Partido Socialista en la década del 50. Presumiblemente Mondolfo también constituyó una de las vías de acceso de Gramsci a la izquierda peronista, a través de Hernández Arregui, de amplia influencia en la época.

Bajo la sospecha de contribuir a alimentar teorías extrañas a la cuestión nacional, Hernández Arregui apeló, por primera vez, a Gramsci. Esta sospecha constituía una crítica habitual de la izquierda peronista a la intelectualidad liberal pero también marxista, admiradora de las modas intelectuales y de toda contribución teórica exterior. Para el autor, la contemplación del exterior no expresaba más que el distanciamiento de la intelectualidad local respecto de la realidad nacional y del punto de vista nacional. En el marco de las críticas que efectuaba a la izquierda argentina sin conciencia nacional, el autor reconoció como interesantes y progresivos los aportes nacidos desde el seno del PCA hacia fines de los 50, específicamente los provenientes de su Secretario de Cultura, Héctor Agosti.

El Secretario de Cultura del PCA fue el principal impulsor a nivel local del estudio, traducción y difusión de la obra de Gramsci en la década del 50. En *Nación y cultura* y en *El mito liberal*, escritos en 1959 y susceptibles de ser comprendidos como parte de un mismo trabajo, Agosti revisó la lectura del fenómeno peronista apelando a categorías gramscianas (Aricó, 1988; Terán, 1991; Kohan, 2000). En el primer libro, el comunista argentino empleó la noción gramsciana nacional-popular y reparó en los vínculos entre intelectuales y pueblo, clásica temática gramsciana. Con *El mito liberal*, buscó distinguir entre una tradición liberal y otra democrática en la historia argentina. Este argumento fue celebrado por Hernández Arregui en *La formación de la conciencia nacional* (1960/2011: 351-356). Aunque desarrolló argumentos críticos a determinados planteos de Agosti, el autor reconoció “varias adquisiciones positivas”, entre otras, la denuncia del papel negativo de la *intelligentzia* al servicio de la oligarquía y del imperialismo y el desprecio de esta *intelligentzia* hacia el pueblo. Es de destacar que muchas de las “adquisiciones positivas” remitieron al tratamiento agostiano del vínculo intelectual-pueblo que guardaba relación con el acervo gramsciano. Como parte de las “adquisiciones positivas”, Hernández Arregui también destacó el empleo de conceptos surgidos en el propio país, aunque lamentó su apoyo en un autor extranjero:

También es prometedor que este enemigo [por H. Agosti] de la “teoría nacionalista de la cultura” hable de “conciencia nacional”, de “década infame”, de “deserción ante el hecho nacional”, aunque se apoye, al utilizar estos términos nacidos en el país y al calor de la lucha nacional (no de los libros), en un escritor extranjero, A. Gramsci. (1960/2011: 355)

El legado político pedagógico de Hernández Arregui y su tangencial gramscismo

Años más tarde, el propio Hernández Arregui utilizó a Gramsci para abordar el vínculo entre intelectuales y pueblo. Existió un tránsito desde esta sospecha y rechazo inicial a un empleo posterior del comunista italiano. Sin embargo, es preciso no sobredimensionar el “gramscismo” de Hernández Arregui. Se considera necesario revisar las apreciaciones de Puiggrós (1997) que tienden a exagerar las influencias del revolucionario sardo en su obra:

El reproductivismo pedagógico de Hernández Arregui contrasta con sus lecturas de Gramsci, quien descubrió el antagonismo inherente al proceso educacional. Sin embargo, Hernández Arregui había incorporado conceptos fundamentales del autor de *Cuadernos de la Cárcel*. No se había interesado por el recorte prudente que hizo el togliatismo en la segunda posguerra, ni por el espontaneísmo que se diferenciaba de Lenin y prefería a Sorel y a Rosa Luxemburgo. Eligió al Gramsci teórico, al de la teoría de las articulaciones y de la hegemonía, el de la vinculación entre la teoría y la práctica. (Puiggrós, 1997: 73)

Más adelante se reparará en estas y otras apreciaciones de Puiggrós sobre la obra de Hernández Arregui. Reténgase, por el momento, la gravitante presencia gramsciana sugerida. Por el contrario, el escrito arguye que Hernández Arregui no realizó una apropiación significativa de Gramsci, no “eligió a Gramsci”. La presencia del comunista italiano en Hernández Arregui fue excesivamente puntual, tangencial: solo una cita en *Nacionalismo y liberación* (1969/2011: 17). Distintos intérpretes de la obra de Hernández Arregui

marcan la influencia marginal del revolucionario sardo: Horacio González lamenta que Hernández Arregui haya rechazado a Gramsci (2012: 20); Galasso (2012) no menciona al comunista italiano en el conjunto de sus interpretaciones sobre Hernández Arregui; Piñeiro Iñiguez (2013: 182) aduce, puntualmente y sin ninguna otra mención, que Hernández Arregui se asentó en el marxismo-leninismo, acudiendo ocasionalmente a autores como Mao o Gramsci. La sospecha inicial hacia Gramsci en tanto “escritor extranjero” (europeo) cambió en el correr de su obra, pero Hernández Arregui en ningún caso “eligió a Gramsci” como sustento teórico de sus interpretaciones o “incorporó conceptos fundamentales” del revolucionario sardo.

Además de citarlo solo en una ocasión, la propia revista dirigida por Hernández Arregui, *Peronismo y Socialismo* y luego, *Peronismo y Liberación*, demuestra la ausencia de Gramsci. No existió apelación alguna al revolucionario sardo en los dos números, con excepción de un artículo de César Arias que mencionó en una ocasión a Gramsci, situándolo bajo las coordenadas del marxismo-leninismo y, por tanto, sin innovación político-teórica relevante (Arias, 1973: 116). Es indudable el peso e influencia teórica de Hernández Arregui sobre los miembros y autores/as de la revista, por lo que la nula presencia gramsciana podría traslucir también la escasa impronta gramsciana de su animador principal.

Puiggrós realiza dos movimientos sobre el legado pedagógico de Hernández Arregui. En primer lugar, sostiene que su posición político-pedagógica “es reproductivista y coincide con la que se ha generalizado entre los docentes que están en rápido proceso de acercamiento al campo nacional popular” (1997: 72). Por aquellos años, la figura emblemática de las posiciones educativas crítico-reproductivas remitía a Althusser. Sin embargo, y este es el segundo movimiento,

la autora se esfuerza en mostrar que su reproductivismo pedagógico contrastó con las lecturas de Gramsci de quien “había incorporado conceptos fundamentales”.

La calificación bajo el crítico-reproductivismo y, específicamente, el estructuralismo althusseriano de los planteos pedagógicos de Hernández Arregui presenta algunos equívocos. Es indudable que existieron elementos en el autor dirigidos a denunciar el carácter reproductor y legitimador de un orden social semi-colonial por parte del sistema educativo: la oligarquía difundía su concepción del mundo e impregnaba el terreno educativo mientras los maestros se reducían a intermediarios de la oligarquía. Este abordaje obturaba la posibilidad de una intervención específica transformadora en el seno de las instituciones educativas. Pero Puiggrós deriva fundamentalmente de estos elementos el atributo reproductivista de Hernández Arregui cuando, estos, como se intentará mostrar, derivan de su historicismo marxista y su postura antiintelectualista, no de una adscripción al reproductivismo pedagógico.

Existen varias razones para desestimar como reproductivista la posición político-pedagógica de Hernández Arregui. Entre ellas, el mote en cuestión oscurece sus aperturas y propuestas en materia educativa. Además, conduce a un ejercicio estéril: el de introducir excepciones a su supuesto reproductivismo. La mudanza del autor a lo largo de su obra en la caracterización del estudiantado ante el proceso de su creciente politización y “nacionalización” resulta una ilustración del quiebre con su supuesto reproductivismo (Carli, 2013), entre otros elementos pedagógicos que se podrían exponer con una orientación similar.

El historicismo marxista operó como fundamento teórico en la explicación de la dominación escolar por parte de Hernández Arregui. Era la clase dominante y su concepción del mundo la que impregnaba al sistema educativo

en su conjunto, dotándolo de unidad y homogeneidad. En otras palabras, la capacidad de la oligarquía para tornarse clase dominante se traducía en la difusión de su concepción por el conjunto social a través de las instituciones educativas. Este es un nudo que se conservó en Hernández Arregui en el conjunto de su obra. A su vez, el autor articuló el carácter conservador y regresivo de la educación con el papel productivo de la oligarquía (aliada histórica del imperia- lismo). Un país terrateniente se oponía al avance científico, básicamente porque no lo necesitaba. Entonces el papel del sistema educativo se limitaba a la formación en valores y hábitos de la clase dirigente.

Estas reflexiones educativas de Hernández Arregui se anudaron con una visión del Estado burgués característico del joven Marx, tantas veces retomada por la vertiente marxista historicista: la deshumanización del hombre se encarnaba en un Estado deshumanizado (1960/2011: 181). Dadas las características de nuestro país, las instituciones –entre ellas, las educativas– encarcelaban la esencia enajenada del hombre. Lejos de realizarse en las instituciones educativas, el pueblo, argumentaba Hernández Arregui, se formaba una idea engañosa del mundo, en abstracciones funcionales a la oligarquía, en una falsa conciencia, en definitiva, en una alienación cultural. El hombre no dominaba las relaciones sociales que se le presentaban como cosas, independientes de su voluntad. El Estado y las instituciones educativas promovían esta deshumanización del hombre. Repárese en la lejanía de Hernández Arregui respecto del estructuralismo marxista y su reproductivismo para asir la dominación educativa. La postura del autor sería criticada por dicho estructuralismo no solo por su veta humanista sino también porque la unidad de una formación social era referida a una instancia central: la clase-sujeto de la historia. El marxismo de Hernández Arregui, en definitiva, descansaba, al igual

que en el historicismo, en la versión marxista de la dialéctica hegeliana. Interpretación esta que tantas veces criticó el estructuralismo marxista.

De este nudo sobre las características de la dominación escolar se derivaba en Hernández Arregui el papel adjudicado a los maestros. Formados en la leyenda de la civilización sin máquinas y la incompetencia industrial promulgada por la oligarquía, los educadores difundían la concepción dominante. Devenían una suerte de mediadores entre la clase dirigente oligárquica y el pueblo a quien instruían en valores y pautas antinacionales. Provenientes, en general, de la pequeña burguesía y de descendencia inmigrante, poseían un estado psicológico común: el deseo de no informarse sobre la cuestión nacional, que les inspiraba una repulsa instintiva y la sospecha de que todo libro nacional era “nacionalista”. Portaban un desprecio hacia el pueblo y sus manifestaciones culturales. Heterogéneos en su composición económica, divididos en estratos, los miembros de las clases medias, por su propia inestabilidad económica, eran elementos pasivos e intermediadores de la clase gobernante. Esta era una apreciación recurrente en el autor. Ya en uno de sus primeros libros, *La formación de la conciencia nacional*, había conjugado las clásicas reflexiones del marxismo-leninismo con la retórica histórica del peronismo, para concluir que la clase media carecía de entidad política propia.

Según Hernández Arregui, la clase media en lugar de promover la elevación y unificación de la concepción del pueblo, se empeñaba en su desprecio. Se asistía a un clivaje entre intelectuales y pueblo, entre educadores y educandos. Fue desde este prisma, tan marcado y conservado a lo largo de su obra, que Hernández Arregui en 1969 citó a Gramsci. A través del genio sardo ilustró la incompreensión de los intelectuales respecto al pueblo. “Este fenómeno ha sido

inobjetablemente expuesto por Gramsci”, decía (1969/2011: 17). E inmediatamente apelaba a un pasaje del comunista italiano. Pero lo hacía sin mostrar innovación político-pedagógica alguna respecto a su encuadre teórico de años anteriores.

El hecho señalado por Gramsci se explica por sí mismo. Los intelectuales, y en especial los educadores, son también fenómenos sociales, y en su calidad de tales, han sido formados como individuos por la generación más antigua que, de este modo, los ha socializado a su servicio. (Hernández Arregui, 1969/2011: 17)

Entonces el autor empleó a Gramsci para tratar la temática de la escisión intelectual-pueblo bajo el encuadre teórico de años anteriores. No hubo innovación, no hubo una incorporación de “conceptos fundamentales” del revolucionario sardo, como sugiere la interpretación de Puiggrós. La autora considera que Hernández Arregui, al igual que Gramsci, concibió a los educadores como una categoría de los intelectuales, pero enfatizó su socialización al servicio de la clase dominante. Aduce, con razón, que esto se basó en su desconfianza hacia la intelectualidad liberal, en otras palabras, en su antiintelectualismo. Pero Puiggrós, en lugar de divisar una discordancia general entre la noción de intelectual gramsciana y la de Hernández Arregui, dirime el asunto en énfasis. Es preciso extraer otras conclusiones. El autor no incorporó la noción de intelectual gramsciana, esto es –en sus aspectos principales– el intelectual como un organizador permanente, como un actor comprometido con la vida práctica y, en ciertos casos, capaz de devenir orgánico a la clase dominada. Este atributo de la intelectualidad, de los educadores, no fue tratado por Hernández Arregui. Se mantuvo fiel a su antiintelectualismo y a su encuadre

teórico previo a la lectura del revolucionario sardo. Parece pues más acertado concluir que Hernández Arregui no asumió a los educadores como una categoría de los intelectuales al estilo gramsciano.

Pero Puiggrós insiste en endilgarse un “gramscismo” a Hernández Arregui en su tratamiento de la intelectualidad. Entonces, inmediatamente después de pretender tejer un vínculo entre la noción de intelectual gramsciana y el tratamiento del intelectual en Hernández Arregui, sostiene: “Extraña que Hernández Arregui no conociera la producción de Gramsci en ‘Ordine Nuovo’ (1919-1921)...”. Aquí hay dos puntos a marcar. En primer lugar, hacia 1969 no era frecuente el conocimiento de los manuscritos de juventud de Gramsci en la Argentina y en particular de *L’Ordine Nuovo*. Presumiblemente, la primera traducción al castellano de un artículo del periódico estuvo en manos de la editorial Argonauta en 1921, en un cuadernillo titulado *Hacia una sociedad de productores*. En este cuadernillo se incluyó un texto de Gramsci bajo el título “La concepción marxista comunista de los Consejos de Fábrica”, tomado de *L’Ordine Nuovo*.¹ Pero recién a inicios de la década del 70 se publicaron en castellano algunos de los escritos ordinovistas de Gramsci (Sacristán Gimeno, 1970).² Entonces para conocer estos escritos Hernández Arregui debería haber accedido

1 Agradezco a Daniel Campione esta referencia.

2 En su antología, Sacristán incluyó una selección de artículos del comunista italiano correspondiente a *L’Ordine Nuovo*. Un antecedente de una antología de Gramsci en castellano (y también en catalán) fue la de Jordi Solé Tura (1967). De todos modos, la recopilación no incluyó textos del *L’Ordine Nuovo*. Otras publicaciones conexas de escritos ordinovistas fueron dinamizadas por: el Cuaderno n° 33 de Pasado y Presente, *Consejos obreros y democracia socialista* (1972) que incluyó textos juveniles del revolucionario sardo; la revista *Pasado y Presente*, que en su reaparición en abril/junio de 1973, publicó algunos de los escritos de Gramsci (1973a) en *L’Ordine Nuovo*, con una introducción de Aricó titulada “Espontaneidad y dirección consciente en el pensamiento de Gramsci”; Mandel (1974) compiló algunos artículos de *L’Ordine Nuovo* aunque, como ha señalado Santella (2012) Gramsci no fue nombrado por el autor en su larga introducción a dicha antología.

a la edición italiana, de escasa circulación local, *L'Ordine Nuovo 1919-1920*, Turín, Einaudi, publicada en 1954 (reeditada en 1955 y 1970), así como la edición de la misma editorial en 1966 de *Socialismo e fascismo: L'Ordine Nuovo (1921-1922)*. Nuevamente, parece más probable extraer las conclusiones inversas a la interpretación sugerida por Puiggrós: es más bien extraño que Hernández Arregui haya conocido la producción ordinovista de Gramsci.

En segundo lugar, tampoco se entienden las razones por las cuales Hernández Arregui debería haber vinculado estos escritos de Gramsci con la temática del intelectual como educador. En *Cuadernos de la cárcel* Gramsci desarrolló sus reflexiones sobre los intelectuales y los vínculos con la organización cultural. Los escritos de *L'Ordine Nuovo*, destinados a nacer y morir en el día, como decía el revolucionario sardo, tenían un registro diferente al de *Cuadernos*, destinados “para la eternidad”. Apuntaban a la intervención política, a la organización obrera directa. Más allá de alguna posible articulación, rastrear aquí su teoría y reflexiones sobre los intelectuales resultaría anacrónico.

Hasta el momento se comentó una línea de las reflexiones pedagógicas de Hernández Arregui ligada a la dominación escolar y al papel de los maestros promovido por la oligarquía. Existe otra línea que remitió a la transformación del sistema educativo. Este es otro argumento para no encuadrar al autor en los confines del reproductivismo. Y, nuevamente, solo es inteligible desde su historicismo marxista y adscripción al peronismo de izquierda. Hernández Arregui partió de la clásica aseveración historicista y la revistió de una impronta nacional: “cada clase social, aunque enmantada en la cultura nacional, tiende a concebir el mundo de modo distinto” (1963/2011: 122). De ahí se derivaban querellas culturales. Mientras Borges, representante de la oligarquía ganadera, despreciaba por rudimentario al

Martín Fierro, las masas populares lo asumían como propio. Pero en el autor estas querellas culturales no ingresaban o se reeditaban en el plano de las instituciones educativas. El sistema educativo conservaba la cultura dominante, se mantenía inmune. Como bien observa Puiggrós (1997: 74), Hernández Arregui tuvo limitaciones para entender el conflicto del vínculo pedagógico escolar. Justamente, esta es otra razón para fundamentar la ausencia de Gramsci en su obra. El revolucionario sardo estableció un lazo histórico entre hegemonía y pedagogía. La hegemonía dominante debía realizarse, producirse y, por tanto, habilitaba a pensar las resistencias en el propio vínculo pedagógico.

Hernández Arregui planteó otra salida para la transformación del sistema educativo. Anclado en Lenin y en el peronismo de izquierda, postuló que cualquier transformación educativa por parte del pueblo requería la toma del poder político. El autor desconfiaba de las instituciones (históricamente ligadas a la oligarquía) y la capacidad de disputa en su seno. Era preciso un fuerte golpe de timón y, por tanto, retomar el poder usurpado para motorizar las transformaciones, entre ellas, educativas. Nuevamente desde su historicismo marxista, sostenía que el Estado no era una entelequia abstracta sino una creación de los hombres que corporizaba a las clases sociales y sus luchas nacionales (1969/2011: 35). Hernández Arregui construyó una articulación entre la organización popular y la capacidad de orientar el Estado hacia otro rumbo: el socialismo nacional y el fortalecimiento del pueblo. Sustancial resultaba tanto la organización del pueblo para la conquista del poder político, como impulsar medidas, una vez alcanzado el Estado, que alentasen la maduración política popular y la elevación del pueblo a clase nacional (1969/2011: 45). Planteaba pues un proceso de organización popular correlativo a la conformación de un nuevo Estado nación, pero

el punto decisivo era alcanzar el poder político para que el proletariado pudiera devenir clase nacional.

Como se observa, Hernández Arregui estaba imbuido en la teoría leninista. Recuérdesse que Gramsci introdujo una innovación teórica respecto al leninismo al distinguir entre hegemonía y predominio. Para volver viable la victoria en los “países occidentales” el proletariado debía convertirse en clase dirigente, en términos de influencia de su concepción del mundo sobre otros sectores sociales, antes de la conquista del poder político. Podría ser hegemónica, sin contar con el predominio político aún. Este análisis de Gramsci se distanciaba de Lenin quien insistió sobre el hecho de que la clase dominada no podía conquistar el lugar de la ideología dominante antes de la conquista del poder político. Hernández Arregui proseguía los clásicos lineamientos leninistas, tamizados por su inquietud por la reconquista del poder político a manos del peronismo. Si bien enfatizó la batalla cultural, en ningún caso lo hizo al estilo de la “guerra de posiciones” gramsciana o pretendiendo que el proletariado deviniera hegemónico con anterioridad al predominio político, a la conquista del poder por el peronismo. Por ello, resulta llamativo cuando Puiggrós (1997) aduce que Hernández Arregui “Elegió al Gramsci teórico, al de la teoría de las articulaciones y de la hegemonía...”. Además, en esta afirmación se produce un anacronismo. La interpretación y uso de la hegemonía gramsciana en clave de articulaciones es claramente posterior a los años de producción de Hernández Arregui. Fue en los denominados años del exilio mexicano, en particular, en las ponencias y discusiones del seminario sobre “Hegemonía y alternativas populares en América Latina”, organizado por el Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1980 donde se incubó la interpretación de la hegemonía gramsciana en términos de articulaciones.

En torno a la organización del proletariado, Hernández Arregui, desde su adscripción al peronismo de izquierda, jerarquizó y otorgó centralidad a la unidad entre el pueblo y Perón. El proletariado se organizaba en voluntad unitaria contra el coloniaje a través del General. Lejos de una clave liberal, consideraba que los líderes constituían expresiones y creaciones de los movimientos populares nacionales que, al mismo tiempo, se potenciaban y organizaban alrededor de estas figuras (1969/2011: 17). Es cierto que existen elementos para vincular estas reflexiones de Hernández Arregui con la interpretación gramsciana del *Príncipe* de Maquiavelo. Pero no hay rastros certeros en esta línea. De hecho, en las primeras obras de Hernández Arregui, antes de su consideración positiva hacia Gramsci, se encuentran semejantes consideraciones. Por ello parece forzado cuando Puigrós (1997: 74) yuxtapone planteos de Hernández Arregui con alusiones al maquiavelismo gramsciano, sugiriendo alguna influencia del último sobre el primero.³ Similar argumento es posible aplicar cuando Puigrós (1997: 75) sostiene que la asunción del pueblo como “estados sociales colectivos” en Hernández Arregui deviene de Gramsci. En todo caso, podría sugerirse que el comunista italiano abonó a este tratamiento historicista del concepto de pueblo, ya que en las primeras obras de Hernández Arregui las masas populares eran entendidas en el mismo sentido, es decir, de un modo no esencialista sino histórico. Otra vez, presumiblemente, es el historicismo marxista acuñado por el autor el que explica este tratamiento de la categoría de pueblo, más que la influencia gramsciana.

3 Para rastrear, en estos años una inspiración gramsciana en la interpretación de Perón en clave de Maquiavelo desde la izquierda peronista, se puede atender a las producciones de Horacio González a inicios de los 70 a través de la revista *Envido* y en su “Prólogo”, de marzo de 1972, a la propia edición “peronista” de la primera sección de *Notas sobre Maquiavelo sobre la política y sobre el Estado moderno* que comandó, resignificado bajo el título *Príncipe moderno y voluntad nacional-popular*.

Hernández Arregui no se detuvo solo en proclamar la reconquista del poder político para impulsar una concepción popular del mundo a través del sistema educativo. Diagramó un programa educativo en términos de contenidos. Si existían dos clases sociales y pugnaban por prevalecer en su concepción del mundo, se trataba de potenciar la versión popular. La “educación racional”, como la denominaba (1963/2011: 131), es decir, una educación en oposición a la falsa conciencia promulgada por la oligarquía, debía fundarse en la herencia cultural del pueblo y en la realidad americana. Con anterioridad a Paulo Freire, sugirió pues que los contenidos educativos de una educación revolucionaria debían anclarse en las realidades históricas populares. La educación tenía la tarea de elevar a los estratos populares, de tornar coherentes sus nociones del mundo, en contraposición a la concepción del mundo mistificadora de la oligarquía.

En suma, Hernández Arregui anclado en su historicismo y peronismo de izquierda desarrolló un conjunto de apreciaciones que lo acercan más al legado de Freire que al crítico-reproductivismo. De todos modos, el autor enfatizó que la posibilidad de un sistema educativo capaz de organizar y elevar a las masas debía ser efecto de la revolución y no la revolución efecto de la escuela. De allí que las intervenciones educativas transformadoras en el seno de las instituciones impregnadas por la oligarquía eran desechadas o suturadas. Al mismo tiempo, la tradición iluminista marcó parte de sus preocupaciones pedagógicas. Por ello, más allá de que citó en distintos pasajes la "IIIª Tesis sobre Feurbach" que contenía la clásica aseveración de que “el educador debe ser educado”, Hernández Arregui la interpretó en términos de fomentar una educación capaz de elevar al pueblo desde sus realidades, no profundizando en la conformación de un vínculo integralmente democrático

entre educador-educando, dirigente-dirigido. La faceta vincular de la educación revolucionaria no fue tematizada o profundizada por el autor, y específicamente la transformación de los propios educadores en su pretensión de transformar a los educandos. La dificultad para extraer el conjunto de consecuencias de esta “IIIª Tesis sobre Feurbarch” tantas veces comentada por el revolucionario sardo, ¿no es otra razón para concluir que Hernández Arregui no “eligió a Gramsci”?

Bibliografía

- AA.VV. (1972). *Consejos obreros y democracia socialista*. Buenos Aires, Pasado y Presente, Cuaderno n° 33.
- Acha, O. (2009). *Historia crítica de la historiografía argentina*. Buenos Aires, Prometeo.
- Agosti, H. (1959). *Nación y cultura*. Buenos Aires, Procyón.
- (1959). *Mito liberal*. Buenos Aires, Procyón.
- Arias, C. (1973). “El Estado argentino como marco del ejercicio del poder.” En *Peronismo y socialismo*, 1, (1), 98-117.
- Aricó, J. (1988/2005). *La cola del diablo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Carli, S. (2013). “La visión sobre la universidad del intelectual argentino Juan José Hernández Arregui (1913-1974). En torno a la educación política y la nacionalización del estudiantado.” En “VII Encuentro Nacional y IV Latinoamericano: la Universidad como Objeto de Investigación”. San Luis, Universidad Nacional de San Luis.
- Galasso, N. (2012). J. J. *Hernández Arregui. Del peronismo al socialismo*. Buenos Aires, Colihue.
- García Moral, M. E. (2008). “Las tensiones de un ‘intelectual’: Juan José Hernández Arregui y el primer peronismo.” En “Primer Congreso de Estudios sobre el peronismo: la primera década”. Mar del Plata, Universidad de Mar del Plata. Disponible en: <http://redesperonismo.com.ar/archivos/CD1/SC/garciamoral.pdf>

- González, H. (2012). "Prólogo: Hernández Arregui, un capítulo de la tragedia de los intelectuales argentinos." En Galasso, N. J. J. *Hernández Arregui, del peronismo al socialismo*. Buenos Aires, Colihue.
- Gramsci, A. (1966) *Socialismo e fascismo: L'Ordine Nuovo (1921-1922)*. Turín, Einaudi.
- (1973). *Consejos de Fábrica y estado de la clase obrera*. México, Roca.
- (1973a). "Democracia obrera y socialismo." En *Pasado y Presente*, 4 (nueva serie) (1), 103-140.
- Hernández Arregui, J. J. (1957/2005). *Imperialismo y cultura*. Buenos Aires, Continente.
- (1960/2011). *La formación de la conciencia nacional*. Buenos Aires, Continente.
- (1963/2005). *¿Qué es el ser nacional?* Buenos Aires, Continente.
- (1969/2011). *Nacionalismo y liberación*. Buenos Aires, Continente.
- (1972/2011). *Peronismo y socialismo*. Buenos Aires, Continente.
- Jauss, H. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. París, Gallimard.
- Kohan, N. (2000). *De Ingenieros al Che. Ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano*. Buenos Aires, Biblos.
- Mayoral, J. A. (1987). *Estética de la recepción*. Madrid, Arco Libros.
- Mandel, E. (1974). *Control obrero, consejos obreros, autogestión* (antología), tomo 1. México, Ediciones Era.
- Piñeiro Iñiguez, C. (2013). *Hernández Arregui, intelectual peronista: pensar el nacionalismo popular desde el marxismo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1997). "Espiritualismo, normalismo y educación". En Puiggrós, A. (dir.). *Dictadura y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, tomo VIII, Historia de la educación argentina. Buenos Aires, Galerna.
- Sacristán Gimeno, M. (1970/2005). *Antonio Gramsci. Antología*. México, Siglo XXI.
- Santella, A. (2012). "Gramsci, Trotsky y los consejos obreros." En AA.VV. *Consejismo*. Buenos Aires, La Caldera.
- Sigal, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires, Punto Sur.

Solé Tura, J. (1967). *Antonio Gramsci. Cultura y literatura*. Madrid, Península.

Tarcus, H. (2007a). *Marx en la Argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Tarcus, H. (dir.) (2007b). *Diccionario biográfico de la izquierda argentina. De los anarquistas a la "nueva izquierda" (1870-1976)*. Buenos Aires, Emecé.

Terán, O. (1991). *Nuestros años sesentas. La formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina, 1956-1966*. Buenos Aires, Puntosur.

Revistas

Peronismo y socialismo, 1, (1), septiembre de 1973.

Peronismo y liberación, 1, (1), agosto de 1974.

La misión de la universidad: un estudio de los debates sobre la Universidad de Buenos desde la reforma al peronismo

Valeria Martínez del Sel

Introducción

Preguntarse si la Universidad tiene una razón de ser es preguntarse “¿por qué la Universidad?”, pero con un “por qué” que se inclina más bien del lado del “¿con vistas a qué?”. ¿La Universidad con vistas a qué?

J. Derrida, 1997

La creación de la Universidad de Buenos Aires ha sido el corolario de discusiones de diferentes proyectos e intereses acerca de la función que debía tener la casa de estudios superiores porteña. Estos debates acerca de los fines han acompañado el devenir de esta institución. Por su peso en la vida política argentina ha sido especialmente objeto de fuertes interpelaciones, a través de las cuales distintas fuerzas y actores sociales han pugnado por imprimirle un sentido en el marco de proyectos políticos diversos. Se constituyó en un constante espacio de disputa que es resultado no solo de los intentos de imponer concepciones de Estado,

sociedad y universidad sino, y particularmente, de su configuración en los márgenes de la esfera estatal y la sociedad civil (Gramsci, 2003 [1934]).

Durante los años del primer gobierno peronista asistimos a una fuerte interpelación a la Universidad colocando en el debate público la relación de la casa de estudios con la sociedad y el Estado. En la extensa historiografía sobre la universidad y el peronismo se advierte la intención del gobierno de redefinir la concepción liberal de universidad y orientarla en función del proyecto político del peronismo. Sin embargo, consideramos por un lado que la idea de universidad del proyecto peronista dista de ser pensada en términos homogéneos, para advertir las tensiones y disputas que se generaron por atribuirle un cometido. Por el otro, que este proyecto recoge muchas de las disputas que fueron dejadas en el camino por el modelo liberal de universidad consolidado como hegemónico y las resignifica en pos de un proyecto político que posee heterogeneidades internas.

En este trabajo nos preguntamos por los sentidos que diferentes fuerzas sociales pretendieron imprimirle a la universidad desde su concepción liberal hasta el proyecto peronista. Partimos de diferencias significativas en torno a las concepciones del Estado y la Universidad desde su creación hasta 1945, y nos proponemos analizar cómo coexistieron diferentes proyectos políticos y actores sociales en pugna que intentaron significar la misión de la universidad consolidándose el proyecto liberal reformista como hegemónico.¹

1 Raymond Williams profundiza el alcance de la “hegemonía” en el proceso social en general; la concibe como un proceso dinámico y cambiante, en permanente reconstitución a partir de su continuo cuestionamiento desde la cotidianeidad de las prácticas, otorgándole significación al plano cultural.

La creación y la imputación de sentido de una universidad es, sin lugar a dudas, un acto simbólico vinculado a las pretensiones de un proyecto político; “la universidad argentina fue animada siempre por una idea de refundación” reza Sarlo (2001). Reconstruir ciertos proyectos y debates que se establecieron entre las fuerzas sociales acerca de los fines de la universidad nos permitirá comprender algunas de las tensiones y disputas que se generaron en torno al proyecto peronista de universidad.

El proyecto liberal de universidad: profesión, autonomía y democracia

La Universidad de Buenos Aires acompañó el nacimiento del Estado argentino a mediados del siglo XIX y estuvo desde su constitución tensionada entre las demandas políticas y económicas del Estado en formación y las presiones de la comunidad universitaria en pos de sus intereses corporativos. La profusa bibliografía al respecto coincide en afirmar que la creación de la Universidad de Buenos Aires, allá por 1821 (por iniciativa del presbítero Antonio Sáenz) estuvo vinculada a reunir todos los establecimientos de enseñanza superior tendientes a la formación de elites ilustradas; estas eran requeridas tanto por el naciente Estado, para la construcción de su aparato burocrático administrativo como para la vida privada (Halperín Donghi, 1962; Tedesco, 1986; Mollis, 1999; Weinberg, 2001; Puiggrós, 2003; Buchbinder, 2005; Unzué, 2008, entre otros).² El profesionalismo fue el sentido que le fue asignado a la universidad de fines del siglo

2 Cabe señalar que si bien la fundación de la Universidad de Buenos Aires fue producto del pensamiento independentista que buscaba la modernización del incipiente país, fue un establecimiento solo de alcance provincial hasta su nacionalización en 1881.

XIX, condicionando de este modo el desarrollo del conocimiento científico y la investigación tecnológica en los medios académicos, que tuvo un desarrollo tardío (Halperín Donghi, 1962; Mollis, 1999; Buchbinder, 2005).³

Ya sobre las primeras décadas del siglo XX, la Argentina fue testigo de importantes transformaciones sociales y políticas, tanto a nivel nacional como internacional. Nos referimos a la instauración del sistema democrático representativo (con la ampliación electoral que aportó la Ley Sáenz Peña), el ascenso del radicalismo de la mano de Yrigoyen –que permitió instalar en el ámbito político las aspiraciones de los sectores medios vinculados al partido gobernante– y la progresiva diferenciación de distintas esferas de la sociedad, particularmente el campo cultural que reclamaba para sí autonomía. En el contexto, además de un mundo en crisis signado por el paso de la Primera Guerra Mundial y las sacudidas de la Revolución bolchevique, la transformación de la universidad era inevitable

Si bien comenzó con una serie de demandas de renovación en las universidades, el movimiento reformista apuntó muy pronto a modificar en sus bases a la universidad; reclamaba una universidad democrática y en estrecha vinculación con la sociedad. El cogobierno, la autonomía universitaria, la apertura de la universidad a alumnos de sectores más amplios, la unidad latinoamericana y el antiimperialismo como conceptos con un profundo sentido político y social que buscaban democratizar los claustros universitarios y la sociedad, se convirtieron en la insignia de toda la juventud de América. Estas cuestiones conformaron la

3 Ejemplificado fundamentalmente en el modelo napoleónico francés, en el llamado modelo profesionalista la función central de la universidad no es la creación de nuevo conocimiento a través de la investigación, sino la formación de cuadros técnicos y profesionales para desempeñarse en profesiones liberales, en la industria y en el Estado. Este modelo ha inspirado los proyectos de las universidades latinoamericanas (Pérez Lindo, 2005).

impronta reformista que imprimió la identidad de las universidades y de los estudiantes latinoamericanos y que se constituyó, luego de algunas trabas, contramarchas y alteraciones, en el ideal de universidad de nuestro país.

Al analizar el proyecto de universidad derivado de la Reforma damos cuenta de algunas cuestiones que quedaron en el tintero de aquellos primeros documentos de los apasionados jóvenes reformistas, y de otras que se extendieron y configuraron ese modelo universitario que se erigió como hegemónico hasta la llegada del peronismo. En términos de Williams (1997), fueron seleccionados para la construcción de la tradición que opera fundamentalmente a través de la selección y la conexión, reduciendo ciertos significados y prácticas del pasado que sirven a la ratificación cultural e histórica de un orden. La concepción derivada de la Reforma trascendió conformando lo que se denominó el modelo tradicional liberal de universidad, encubriendo su construcción como producto de la puja de fuerzas y su sentido histórico.

La organización de la universidad junto con la necesidad de redefinir cuál era la misión de la más alta cada de estudios fue uno de los temas centrales de los numerosos escritos que aparecieron en los meses que siguieron a la Reforma. Tal como lo expresa Osvaldo Loudet, primer presidente de la Federación Universitaria Argentina, en el Congreso Nacional de Estudiantes en 1918:

(...) no es de este siglo la universidad abierta, libre, científica, humana. La universidad no puede limitarse tampoco a su función profesional, es decir, a capacitar a los individuos para el desempeño de las diversas profesiones liberales (...) ella debe tener una función científica, esto es preparar hombres de ciencia, formar a la generación de espíritus desinteresados que han de

ser los genuinos representantes de la futura ciencia argentina.⁴

La reacción contra el profesionalismo se articulaba con un profundo cuestionamiento a la dimensión que la corriente utilitarista había tomado en la definición de la orientación general de todo el sistema educativo (Buchbinder, 2005). José Ingenieros, considerado por los jóvenes reformistas como uno de sus grandes maestros,⁵ ya había advertido los peligros del profesionalismo y de la excesiva especialización directa:

Sin una base previa de cultura general, los especialistas son amanuenses perfeccionados, ruedas de un vasto engranaje, piezas de un mosaico; (...) La Universidad debe, a su vez, infundir en todos los que la frecuentan –profesores, alumnos, oyentes– esa cultura general que refluirá sobre toda la sociedad cuya ideología aspira a representar. (Ingenieros, 1956: 35)

El programa del reformismo formuló entonces la articulación de las tres misiones clásicas de la universidad: profesional, científica y cultural, sumando una cuarta misión

4 El primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios tuvo lugar en la ciudad de Córdoba entre el 18 y el 31 de julio de 1918, convocado por la FUA e integrado por delegaciones de las universidades del Litoral, La Plata, Buenos Aires y Tucumán. Si bien algunos intentaron otorgarle un acento político (Del Mazo, Julio V. González), la jornada giró centralmente alrededor de la cuestión de la reforma de las universidades y sus estatutos. Allí quedaron establecidas las bases para un Proyecto de Ley Universitaria (que reemplazaría la Ley Avellaneda vigente) que proponía, entre otros puntos, el gobierno tripartito, la participación de los estudiantes en la designación de los profesores y la asistencia libre. Ver Buchbinder (2005), Graciano (2008) Biagini, Santorsola, Luján Acosta y Baravalle (2009).

5 Los estudiantes reformistas de América Latina, en el Primer Congreso Iberoamericano de Estudiantes (México, 1925), declararon a José Ingenieros (junto a Alfredo Palacios, Vasconcelos, Unamuno y Martí) como "Maestro de la Juventud" (Graciano, 2008: 109).

relacionada con su sentido social. La Reforma incorporó el sentido social a la universidad con el propósito de vincularla a las necesidades de la Nación, la sociedad y, principalmente, del pueblo y así romper el aislamiento –como una torre de marfil– que constituía una de sus mayores críticas. La proclama de la solidaridad obrero-estudiantil fue planteada como la importancia de que los profesionales conocieran, aprendieran los problemas reales con que convivía el obrero y pudieran contribuir a darles soluciones adecuadas. Aún cuando la esencia de la Reforma radicó, entre otras cuestiones, en la defensa de la vinculación con las necesidades del pueblo; la universidad derivada de la misma miró a la sociedad desde el lugar del saber legitimado y resguardado por la autonomía, cuya misión se reducía a ofrecer instrucción sin ajustarse a las realidades de aquella. Este es uno de los aspectos más retomados por quienes defendían el proyecto universitario peronista para interpelar a la universidad.

Ahora bien, cabe señalar algunas cuestiones vinculadas a la autonomía. La autonomía universitaria surgió en estrecha vinculación con sus fines, como la herramienta que vela por la plena realización de la Universidad como tal. La proclama reformista sostenía que el concepto de autonomía en esencia significaba soberanía frente al poder político en materia de decisiones académicas.⁶ La autonomía fue pensada como un instrumento, no como un fin en sí misma. No obstante, pronto pasó a convertirse en el propósito y bandera de quienes se asumían defensores del modelo reformista de universidad ante los diferentes gobiernos del país. La universidad debía afirmar la autonomía y así el gobierno

6 El concepto de autonomía sostenido por la Reforma era muy amplio; implicaba el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades; la dirección y gobierno de la institución por sus propios órganos directivos; la libertad de cátedra; la designación de los profesores mediante procedimientos puramente académicos que garantizaran transparencia; la aprobación de planes y programas de estudio, etc.

soberano y la representatividad de sus claustros pasarían entonces a ser los medios de asegurarla. Esta lectura resulta significativa ya que permite comprender la relación con el peronismo, donde la cuestión de la autonomía y el cogobierno resultaron los nudos más problemáticos y más cuestionados del proyecto peronista de universidad.

A pesar de su profundo propósito emancipatorio social, cultural y político, las transformaciones acontecieron principalmente al interior de las universidades. Se consolidó entonces el proyecto universitario de tinte liberal humanista de una universidad autónoma y cogobernada que continuó siendo profesionalizante, con acento en la idea de democracia y participación internas. Según Buchbinder (2005) el peso de las corporaciones profesionales en la vida universitaria resulta un elemento fundamental para comprender las razones por las cuales siguió predominando el perfil profesional de la universidad. El célebre “*demos* universitario”, nacido al calor de la Reforma se asentó en el supuesto tácito de la relación virtuosa entre democracia, saber y autoridad, donde la primera se evidenciaba como expresión de la participación de todos los claustros y basaba su autoridad no solo en la representatividad sino también en el reconocimiento de un saber. Esta definición de participación política democrática vinculada a la elite del saber va a alinear luego el posicionamiento frente al peronismo emergente en 1945 y durante una década de gobierno.

La Reforma tuvo desde el inicio una naturaleza mixta, cultural y política, fue tanto un proyecto de universidad como una ideología de las clases medias (Sigal, 1991). Con la crisis del liberalismo, el golpe de Estado de 1930 y el ascenso de sectores de tinte conservador, católico y nacionalista al gobierno, presenciamos nuevamente disputas acerca de los sentidos de la universidad con base en un diagnóstico crítico de la situación universitaria que atribuían a la Reforma.

La universidad y la crisis del proyecto liberal. Renovados proyectos universitarios

A partir de los años 30, la crisis económica mundial, la crisis política agudizada por el golpe militar encabezado por el Gral. Uriburu, el inicio de una etapa de fraude electoral y las transformaciones en el campo cultural con el proceso de politización configuraron un escenario en el cual el proyecto de nación liberal moderna comenzó a ser cuestionado. El quiebre del consenso liberal, producto no solo de la crisis económica, resultó el escenario propicio para la propagación de cierta ideología nacionalista surgida en la década anterior que proponía principalmente cambios en el orden político (Plotkin, [1993] 2007). La universidad asistía a un proceso interno derivado de algunos cambios introducidos por la Reforma y, en este marco, se generaron numerosos debates vinculados a la relación entre el Estado, la universidad y la sociedad que luego cobraron mayor intensidad durante los años de gobierno peronista. Los vaivenes políticos de los gobiernos durante este período, junto a una mayor intervención estatal en el área cultural, impactaron de algún modo en la vida universitaria. En los primeros años se reinauguraron con fuerza las intervenciones de las casas de estudios, la exoneración de profesores y la persecución de estudiantes, tensionando la relación con la universidad.

En este marco, recién asumido el gobierno de Justo, este envió al Congreso Nacional en mayo de 1932 un proyecto de ley universitaria (el cual no llegó a aprobarse) que fue presentado a las universidades y otros espacios de la academia, lo que generó la profusión de otros proyectos, anteproyectos, artículos y libros sobre la cuestión universitaria. El “problema universitario”, como lo denominaron algunos, estaba en el centro de los debates, tanto en los

ámbitos académicos como políticos.⁷ El proyecto del Poder Ejecutivo formaba parte de un paquete integral de normativas vinculadas a la búsqueda de un ordenamiento general del sistema educativo, en el marco de una reorganización institucional de la Nación. Compartía una opinión bastante difundida, tanto en los ámbitos académicos como políticos, de un diagnóstico crítico sobre la situación del sistema universitario y la necesidad de una reforma de la ley universitaria vigente hasta ese momento (Ley Avellaneda) que reorganizara el funcionamiento de las casas de estudio.

El proyecto constaba solo de 6 artículos (2 más que la Ley vigente); en el artículo 1 se determinaba la *regulación jurídica de la autonomía universitaria*, reconocida en estos aspectos: el nombramiento de profesores (la Ley Avellaneda planteaba la presentación de una terna a decisión del PEN), la designación de sus propias autoridades y la autarquía financiera. Un dato significativo es que le reconocía a la universidad la potestad para modificar los planes de estudio pero le dejaba al Poder Ejecutivo la autoridad para aprobar o rechazar. Entendemos que esta limitación a la autonomía podría estar vinculada al control estatal sobre la formación de algunas profesiones. En los artículos 3° y 4° abordaba la cuestión de las funciones o misiones de la universidad y planteaba la “organización de las universidades como centros de cultura superior, y no puramente profesionales”, retomando la discusión enunciada ya en tiempos de la Reforma.

El tema universitario cobró tanta relevancia que se discutió en todos los espacios académicos. Numerosos trabajos sobre este tema fueron presentados en la Sección

7 El proyecto “Régimen de las Universidades” fue presentado por el diputado nacional Daniel Bosano; una vez remitido al Congreso, la Comisión de Instrucción de la Cámara de Diputados envió una Encuesta de opinión a académicos, universidades y demás instituciones vinculadas a la universidad. Algunas universidades y agrupaciones presentaron proyectos alternativos. Finalmente no llegó a aprobarse.

Pedagogía y Asuntos Universitario del V Congreso Nacional de Medicina que se realizó en la ciudad de Rosario en 1934 y, posteriormente, en 1937, se organizó el Congreso Universitario Argentino, primer evento académico que convocaba a debatir la cuestión universitaria con miras a darle forma a una ley universitaria.⁸ En las diferentes publicaciones reapareció con cierta firmeza el debate acerca de cuál era la auténtica función de la universidad. La función científica de las casas de estudio (en tanto producción de nuevos conocimientos) comenzó a ser, junto con la cultural y la profesional, un asunto consolidado: “la Universidad no es una organización burocrática creada en el presupuesto para fines de enseñanza y expedición de diplomas profesionales, sino una entidad social, activa y fecunda (...), instruida para altos fines científicos, de cultura de patriotismo” (Discurso pronunciado por el Rector de la Universidad de Buenos Aires, Vicente Gallo, en la apertura de sesiones del Congreso). Las diferentes posiciones se vinculaban al peso que la formación científica debería tener en la definición de las misiones de la más alta institución educativa. Si bien el desarrollo científico aparece como una preocupación predominante en la mayoría de los discursos, las divergencias se verificaban en la relación que establecían con la formación cultural y la profesionalización.⁹

8 El Congreso resultó un evento de gran convocatoria. El Comité Ejecutivo del Congreso estaba conformado por Rafael Araya, Ricardo Levene y Juan B. Terán. Lo integraban también los decanos de distintas facultades de las Universidades de Buenos Aires, Córdoba, Litoral, Tucumán y La Plata. Participaron como miembros titulares (con voz y voto en las deliberaciones del Congreso) todos los profesores titulares de las casas de estudio mencionadas. Contó con la adhesión del gobierno de Justo a través de su ministro de Instrucción Pública, Dr. Jorge de la Torre. Ver *Actas y Trabajos del Congreso Universitario Argentino* (1937).

9 Para un examen exhaustivo de los trabajos y presentados en el Congreso, ver *Actas y Trabajos del Congreso Universitario Argentino* (1937).

Durante estos años asistimos a la politización del campo académico, proceso intensificado por el contexto nacional mencionado e internacional con el ascenso de los fascismos y la Guerra Civil Española, encontrando a muchos universitarios haciendo sus primeras incursiones en la política partidaria.¹⁰ La creciente radicalización ideológica también suscitó una nueva manera de entender la universidad y la relación con la política que hasta ese momento se habían mantenido como campos diferenciados.

En esta situación, y ante el proyecto del Poder Ejecutivo, se generó también al interior de los partidos políticos una intensa actividad a fin de presentar proyectos alternativos. En particular el Partido Socialista elaboró algunas propuestas en este sentido. Un grupo de intelectuales universitarios del partido (grupo Renovación que integraba el Partido Socialista, con la firma de Alejandro Korn, Sánchez Viamonte, Guillermo Korn y Azanar, entre otros) planteó en un anteproyecto que la formación profesional debía ser independiente de la universidad (en escuelas profesionales) y esta debía asumir como misiones esencialmente la formación cultural y científica. Otro grupo integrado por Palacios, Mouchet y González presentó un anteproyecto alternativo que planteaba la articulación de las funciones cultural, profesional y científica de la universidad. Este último fue el que contó con los avales y fue presentado al Congreso Nacional (aunque no llegó a debatirse).¹¹

Simultáneamente Julio V. González, uno de los principales dirigentes del movimiento reformista, presentó un proyecto de ley para sustraerle a la Universidad la potestad

10 El proceso de politización del campo intelectual argentino en los años 30 ha sido extensamente estudiado. Ver Sigal y Graciano (2008) y Fiorucci (2011), entre otros.

11 Para mayores detalles sobre estos y otros proyectos universitarios socialistas, ver Graciano (2008).

para otorgar títulos profesionales. La propuesta no prosperó debido a que no fue acompañada ni por los dirigentes universitarios ni por los políticos. Tal vez, la imposibilidad de generalizar la figura del profesor con dedicación exclusiva a la docencia y a la investigación en la universidad fue la expresión más acabada del fracaso en los intentos por modificar el perfil profesionalista; esta figura sería retomada, años más tarde, en la controvertida y primera ley universitaria del peronismo, la Ley N° 13031 (Juarrós, 2011).

El debate acerca de la cuestión universitaria y sus relaciones con la sociedad constituía un problema que también se extendió con fuerza entre los estudiantes, quienes presentaron un documento titulado “Bases y fundamentos para una organización universitaria” –sancionado en ocasión del Segundo Congreso de Estudiantes Universitarios de agosto de 1932– donde se incorpora fundamentalmente el concepto de misión social para las casas de estudios, relacionado con la preocupación por la justicia social y la responsabilidad de la universidad en este sentido.

Por otra parte, el peso creciente de grupos de ideologías de tinte conservador, católico y nacionalista, tanto en el ámbito académico como político, va definiendo un programa fuertemente antiliberal que coloca a la Nación como eje articulador. A pesar de tener una conformación heterogénea a estos grupos los unía el rechazo al reformismo, al que consideraban autor del modelo liberal de universidad y culpable de las prácticas políticas que habían derivado en la crisis de la vida universitaria.¹² Desde estos sectores se criticaba fundamentalmente la participación estudiantil en el gobierno universitario y resurgió con intensidad la

12 Las críticas al modelo liberal de principios de siglo formaron parte de una tendencia mundial de cuestionamiento a la institución universitaria en el marco de la salida a la crisis capitalista y de una nueva concepción de Estado y sociedad.

idea de que la universidad debía estar en consonancia con la Nación, responder de algún modo a las exigencias del desarrollo del país. “La Universidad Argentina está indisolublemente unida a la conciencia nacional” reza el ministro de Instrucción Pública, Dr. Jorge de la Torre, en el Congreso Universitario, en ocasión de volver sobre el proyecto de ley de 1932. Reapareció una fuerte interpelación a las casas de estudio por su desvinculación de la realidad y de los intereses nacionales, sumada a la crítica hacia una elite intelectual que no había estado a la altura de los intereses nacionales. Estos cuestionamientos luego vertebrarían los fundamentos del peronismo para su proyecto universitario plasmado en la Ley Universitaria de 1947.

En paralelo, hacia finales de la década, resurgió la necesidad de algunos antiguos dirigentes reformistas de retomar aquellos propósitos originarios que se habían perdido en el camino: la función social de la universidad, en particular la unión obrero-estudiantil. Deodoro Roca evocó en el aniversario de la Reforma de junio de 1936 una frase que sería recurrentemente citada: “Jueces, policías y banqueros señorean la universidad plutócrata de 1936, cuya penuria docente sigue siendo la misma de 1918. Acaso ahora más ‘tóxica’ que antes (...) *El puro universitario es una cosa monstruosa*”.¹³ Expresaba la crítica a la universidad profesionalista y torre de marfil y la interpelación a trascender la esfera propiamente universitaria. La experiencia de la llamada Universidad Popular Alejandro Korn llevada a adelante por las agrupaciones socialistas tuvo ese sentido. El proyecto –en línea con las universidades populares latinoamericanas– tenía como propósitos extender la cultura

13 Respuesta de Deodoro Roca a la encuesta que él mismo promovió desde su periódico *Flecha*, con motivo de cumplirse dieciocho años de los episodios reformistas. Apareció en el N° 14, del 15 de junio de 1936.

universitaria entre los obreros y sectores medios y promover la discusión acerca de la situación política argentina, latinoamericana y mundial en clave histórica.

La antesala del peronismo. La universidad entre la Nación y el pueblo

El golpe de junio de 1943 puso fin a un régimen caracterizado por sus prácticas fraudulentas y corruptas y, en este sentido, contó con un apoyo mayoritario del arco político. La heterogeneidad ideológica del movimiento de junio era innegable, aunque rápidamente el sector nacionalista y particularmente católico se erigió como hegemónico, y prontamente todo el sistema educativo, y en especial las universidades, fue puesto al servicio de este proyecto-ideológico.¹⁴

La concepción de universidad del sector gobernante apuntaba a formar una élite intelectual; a la que añadía un fuerte sentido nacional y la imperiosa necesidad de resguardar a las noveles generaciones de las ideas que había aportado la Reforma. La Universidad debía retornar a sus fines originarios corrompidos en parte por las prácticas introducidas por la tradición reformista; en tal sentido, la autonomía y el cogobierno eran los más atacados. Para ello había que suprimir la autonomía institucional y académica y disolver la militancia partidaria. En palabras de Jordán Bruno Genta –quien estuvo a cargo de la intervención de la Universidad del Litoral–:

14 En octubre de 1943 el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública fue ocupado por el ultracatólico Gustavo Martínez Zuviría, seguido luego por Alberto Baldrich y Rómulo Etcheverry Boneo (reconocidos nacionalistas y católicos). El 31 de diciembre de 1943 el Gobierno decretó la educación católica en las escuelas públicas bajo jurisdicción federal rompiendo con una larga tradición de educación laica establecida en la Ley 1420 de 1884.

Su misión [la de la Universidad] es formar continuamente auténticas *aristocracias de la inteligencia* que aseguren junto con la existencia de meditación esencial la consagración de la idoneidad y de la responsabilidad de la función política. Debemos realizar la *restitución de la Universidad a su sentido nacional*, (...) y la salvación de la juventud de las frívolas ideas modernas (citado en Mangone y Warley, 1984: 12).¹⁵ (las cursivas son nuestras).

La situación nacional, sumada a la evolución de los acontecimientos de la Segunda Guerra, llevaron a que los posicionamientos políticos adquirieran rasgos de un enfrentamiento cada vez más radical. Un grupo de personalidades destacadas, entre las que se encontraban numerosos profesores universitarios, publicó una Declaración por la democracia, la solidaridad americana y la Constitución lo que instaló a la universidad como el sujeto hostil objeto de fuertes medidas políticas.¹⁶

En esos años, asistimos a la constitución del cuerpo universitario como actor político (Sigal, 1991; Halperín, 2002). En febrero de 1945, ante las presiones, el Gobierno comenzó un proceso de normalización de las universidades, estableciéndose la vigencia de los estatutos suspendidos en 1943, el fin de las intervenciones y la reincorporación de los docentes cesanteados.¹⁷ Este tenue retorno a la normalidad posibilitó

15 Bruno Genta fue uno de los hombres más influyentes del Gobierno del 43; junto a Martínez Zuviria, Baldrich y Etcheverry Boneo (reconocidos católicos y nacionalistas que asumieron la cartera educativa) delinearon el proyecto de universidad que la revolución de junio necesitaba.

16 El 17 de octubre de 1943, el presidente Ramírez ordenó la cesantía de todos aquellos que habían firmado el manifiesto en el que se solicitaba la restauración del régimen democrático, acusándolos de "antiargentinos" y de "izquierdismo". Numerosos profesores universitarios quedaron fuera de la vida universitaria.

17 Decreto PEN N° 3157/945 firmado por el presidente Farrell el 10 de febrero de 1945 que reincorporó a todos los profesores titulares, extraordinarios y adjuntos declarados cesantes en 1943.

que profesores, estudiantes y autoridades se lanzaran a una campaña por la restitución de las libertades democráticas en el país y los principios reformistas en la universidad. En este período el cuerpo universitario fue tomando un rol protagónico, encarnando el espacio opositor al régimen identificado cada vez más como autoritario, antiliberal y antidemocrático.

La polarización política puso nuevamente en el centro del debate la problemática de la universidad y la relación con el Estado y la sociedad; el papel de las casas de estudios superiores estaba otra vez en disputa. Durante el convulsionado año 1945 asistimos a numerosas conferencias, artículos académicos y periodísticos sobre el tema universitario.¹⁸ Si bien el espacio opositor los aunaba, el rechazo al Gobierno de junio y particularmente a su política universitaria, la idea de universidad y la visión acerca de las transformaciones acontecidas con la Reforma por la comunidad universitaria era por lo menos heterogénea.

Para muchos sectores vinculados a agrupaciones políticas, particularmente juveniles, el problema universitario y su relación con la sociedad estaba en el centro de sus debates. Los jóvenes reunidos en FORJA publicaron en 1943 un folleto donde explicitaban su idea de universidad cogobernada y vinculada a las necesidades del país y expresaban su posición respecto del devenir de la universidad donde

Se ha desenvuelto de espaldas al país, ajena a su drama y a la gestación de su destino. Costeada y mantenida por el esfuerzo de todos los argentinos, movió a las sucesivas promociones a buscar en el título profesional

18 La revista de la Universidad de Buenos Aires (*RUBA*) por ejemplo, incluyó en todos los números de ese año notas relacionadas con las misiones y funciones de la universidad, además de publicar leyes, reglamentos y estatutos de otros países como México, Brasil y Chile, entre otros.

la satisfacción –cada día más problemática– de la propia comodidad... (Documento de la Organización Universitaria).

Ese mismo año se convocó a especialistas y actores universitarios a escribir acerca del problema universitario, producto que tomó forma de libro titulado *El problema Universitario Argentino. Bases para su solución*. En esas páginas se exhibió un consenso general acerca de la crisis de la Universidad, crisis que algunos interpretaban como de sentido, otros de gobierno y otros como consecuencia de la Reforma. La interpelación a la universidad y su relación con el país aparecía en la mayoría de los escritos: “(...) la función de la Universidad está ligada de una manera absoluta a toda la vida política y social del país. (...). La Universidad debe responder a las necesidades argentinas (...)” (Clodomiro Zavalía, profesor titular de Derecho, ex vicerrector, ex vicedecano: 390). Conjuntamente la participación estudiantil en el gobierno universitario continuó siendo resistida por muchos sectores de la corporación profesoral: “La masa estudiantil es lo transitorio; el claustro de profesores es lo permanente y el que funda, consolida y dirige todo lo que atañe a la Universidad” (Emilio Dickman, profesor titular de Ingeniería legal en la Universidad de La Plata; profesor adjunto de Economía y Financiación de Obras de la Universidad de Buenos Aires: 243).

Los acontecimientos del 17 octubre 1945 develaron no solo la intervención obrera en la escena política sino también la oposición de los universitarios, lo cual configuraba un conflicto social y cultural que marcaría toda la década. Los sucesos de octubre impactaron notablemente en los universitarios quienes reconocieron en ese acto tan simbólico la ruptura de una de las banderas rectoras derivadas de la Reforma: la unión obrero-estudiantil. Para ellos implicó

no solo la necesidad de salir a disputarle al peronismo en creciente ascenso la adhesión de los trabajadores sino también un replanteo del proyecto de universidad que ellos sostenían.

Temas como la misión social de las casas de estudio y su vinculación con las necesidades del pueblo tomaron centralidad en los discursos sobre la universidad “que no está por encima del pueblo sino arraigada en el pueblo mismo” (Romero, *La Vanguardia*, 1945). Del mismo modo y quizás más significativa es la apelación a la función política de las casas de estudio que surge como complementaria a la función social y es definida a través del compromiso con los partidos políticos en defensa de la democracia y la libertad. Se trata de una novedosa demanda a la acción de la universidad en el campo político. En el escenario marcado por la derrota ante Perón en las urnas en 1946 y los años iniciales de su Gobierno, esta concepción de universidad política ya resulta irrefutable para estos sectores de la oposición, lo que prefija de algún modo la puja con el proyecto universitario del Gobierno.

El proyecto universitario del peronismo: responsabilidad social y conciencia nacional

Al asumir la presidencia, la mayor parte de la sociedad vio en Perón la continuidad del proyecto político de junio. No obstante el peronismo, ya en los primeros meses, fue revelando un sello propio. Los planes quinquenales –junto con la Reforma constitucional de 1949– sintetizaron no solo el ordenamiento general de la política y la acción del Gobierno en el período a cargo del Poder Ejecutivo, sino principalmente exhibieron el proyecto político-económico. En los planes de gobierno aparece esbozado el proyecto

de universidad, que forma parte del plan de reformas del sistema educativo bajo control directo del Estado.

Al analizar los documentos, se pone de manifiesto el concepto de educación integral caracterizada como sistema armónico y articulado donde todos los niveles se orientan hacia el mismo fin: la formación del hombre para la Nación. En esta concepción de unidad del sistema educativo centralizado, la universidad es parte de ese todo y tiene una función determinada.¹⁹ En este sentido, se definen las metas del plan respecto de la enseñanza universitaria –en consonancia con el principio de democratización del sistema educativo planteado para toda la educación– vinculadas a “popularizar la universidad y difundir la cultura universitaria”.

El primer plan establece una serie de medidas sobre la base de un diagnóstico de la situación de la universidad que se orientan a solucionar aquellas cuestiones que se identificaban como “problemas universitarios”: principalmente la *autonomía* y la cuestión del *aislamiento de la necesidades del pueblo*. La autonomía –según la declaración del Gral. Perón– le había permitido a las universidades no solo desarrollarse a “espaldas del pueblo” sino también hacerlo en absoluta separación del resto de los niveles del sistema educativo y las necesidades del país. Frente al problema de la *autonomía*, el plan presentaba un proyecto normativo²⁰ para la reorganización del sistema universitario que,

19 Cabe señalar que en el documento la universidad conserva un capítulo separado del correspondiente a la educación primaria, secundaria y técnica; además se establece la fundación de un nuevo Consejo Nacional de Educación –cómo órgano centralizado– que tiene a su cargo solo los tres primeros ciclos del sistema educativo. Recién con la posterior creación del Ministerio de Educación, en 1949, que centralizaba las decisiones en materia educativa podría cobrar forma, de algún modo, la articulación de la universidad con el resto del sistema.

20 Este controvertido proyecto comenzó a ser debatido en el Congreso en julio, llevó jornadas de intensos debates en particular por la cuestión de la autonomía, y culminó en octubre de 1947 con la promulgación de la Ley Universitaria N° 13031. Esta legislación conformó el cuerpo legal para la política que el Gobierno peronista implementaría en la universidad.

fundamentalmente, establecía que las universidades gozaban de “la autonomía técnica, docente y científica que se les confiere por la presente ley y con el pleno ejercicio de su personalidad jurídica” (Ley 13031, art. 1°). No obstante, determinaba la centralidad del Poder Ejecutivo en la elección de autoridades y la designación de profesores: el rector y los docentes serían designados por el Poder Ejecutivo, estos últimos escogidos de una terna de candidatos elevada por la universidad. Respecto del problema *político*, el cogobierno quedaba limitado a un solo miembro con voz pero sin voto, sorteado entre los diez alumnos con mejores calificaciones y se prohibían todas las actividades políticas en los ámbitos universitarios. “Las universidades no deberán desvirtuar en ningún caso y por ningún motivo sus funciones específicas. Los profesores y alumnos no deben actuar directa e indirectamente en política invocando su carácter de miembros de la corporación universitaria (...)” (art. 4°). Asimismo, en línea con la centralización estatal que atravesaba todo el Plan Quinquenal, se creaba también el Consejo Universitario Nacional –constituido por los rectores de todas las universidades del país y presidido por el Ministro de Instrucción Pública– para coordinar y regular la labor científica y educativa de las universidades.²¹

En relación con el problema del *desconocimiento* de las necesidades del “pueblo” y los intereses de la Nación –la cuestión que más apoyos recibió de los funcionarios y partidarios del Gobierno– el proyecto de ley planteaba centralmente tres núcleos al respecto: sentido social y conciencia nacional de los profesionales egresados, desarrollo de la

21 Por otra parte, resulta necesario destacar que el proyecto contemplaba aspectos como las carreras docente y científica y la dedicación exclusiva de los profesores titulares para tareas de investigación y docencia así como becas para los estudiantes. Para un análisis de la Ley Universitaria N°13031 de 1947 ver Pronko (2000) y Martínez Del Sel, Riccono (2012).

ciencia –en particular la ciencia aplicada– vinculado a las necesidades o aprovechamiento de las riquezas regionales y la investigación de los diversos problemas económico-sociales de la Nación. Ponía de manifiesto una concepción de la universidad con acento en la responsabilidad con respecto a la sociedad y al Estado y vinculada al desarrollo económico del país. Estas cuestiones que tienen un gran nivel de generalidad en este primer programa de gobierno serían profundizadas en el Segundo Plan Quinquenal.

En 1949, se reformó la Constitución de la Nación y, por primera vez, se esbozó la cuestión universitaria en el texto de la norma, se legalizó una serie de principios relacionados con la idea de universidad que poseía el Gobierno peronista. En la Constitución de 1949 se plasmaron los principios ya planteados en la Ley 13031 que luego estructurarían las intervenciones del Segundo Plan Quinquenal. Este le dio forma a lo establecido en el nuevo texto constitucional. Se reconocía el derecho de las universidades a organizarse con autonomía, dejando para una futura ley los límites y la reglamentación de su funcionamiento. La autonomía fue resignificada en vinculación con un principio localista, regional y no con el principio liberal consagrado por el discurso reformista de 1918 (Puiggrós y Bernetti, 1993).

Una Ley dividirá al territorio en regiones universitarias dentro de las cuales ejercerá funciones la respectiva universidad. Cada una de las universidades además de organizar los conocimientos universales (...) tenderá a profundizar el estudio de la literatura, historia y folclore de su zona de influencia cultural. (art. 37)

Otras disposiciones de la Constitución declaraban el no reconocimiento por parte del Estado de organizaciones

nacionales o internacionales que sustentaran principios opuestos a las libertades individuales (art. 15°). Este artículo dejaba abierta la posibilidad de veda a las organizaciones estudiantiles, lo que ocurrió con la FUBA en varias oportunidades (Mangone y Warley, 1984: 28). Una vez sancionada la Constitución y también en 1949 se suprimió –por primera vez en la historia de la universidad– el arancelamiento universitario, una cuestión largamente demandada por los estudiantes, mediante el Decreto N° 29337.

El Segundo Plan Quinquenal (1952-1957), enmarcado en la necesidad de hacer frente a la crisis y consolidar la doctrina peronista, planteaba como objetivo fundamental estimular el desarrollo económico general y continuar la sustitución de importaciones y el aumento de la productividad. En pos del cumplimiento de las metas previstas en el Plan, se proyectaron acciones en todas las áreas y esto indudablemente alcanzó a la educación. Tal como lo plantea la mayoría de los autores, a partir de 1950 y visiblemente explicitado en el Segundo Plan Quinquenal, la doctrina pasó a ser el elemento central del proyecto peronista y se delegaba en el sistema educativo la responsabilidad de inculcar la doctrina nacional (Ciria y Sanguinetti, 1983; Plotkin, 1994; Buhbinder, 2005; Somoza Rodríguez, 2006).

Se profundizó el planteo del Primer Plan Quinquenal respecto a que la educación superior debía “formar profesionales que posean exacto sentido de la responsabilidad social y plena conciencia de que están obligados a servir al Pueblo”. En este segundo plan apareció con mayor nitidez la idea de la responsabilidad social de los profesionales. El concepto de *función social* de los profesionales –vinculada a la idea de que la formación superior de cada profesional se logra con el esfuerzo no solo individual sino también con la colaboración social y económica de la comunidad– surgió en el debate público en los años 30 en contra

del profesionalismo que caracterizaba las universidades.²² También el perfil de los investigadores formados por la universidad, la ciencia y la técnica era planteado como el de científicos con el “deber” del servicio al “pueblo”, sin por ello desestimar los intereses individuales. Se advertía claramente la concepción de ciencia y trabajo científico al servicio del progreso universal y se planteaba la producción de conocimiento como bien individual pero, al mismo tiempo, como patrimonio de la comunidad.²³

En consonancia con el plan anterior, se dispusieron las bases para las universidades profundizando la cuestión de la gratuidad y la especialización en la enseñanza:

La enseñanza superior en las Universidades (...) habrá de ser conforme a las siguientes bases particulares: Ser *gratuita, eminentemente práctica y especializada*, y complementada con una intensa tarea de investigación científica que auspicie el desarrollo de las vocaciones individuales y promueva el desarrollo técnico general. (Segundo Plan Quinquenal: 86)

Del mismo modo, se retomó lo planteado en la Constitución y se determinaron las regiones universitarias en las cuales la autonomía universitaria funcionaría en relación al principio localista por el cual cada universidad podría establecer ciertos contenidos en base a las necesidades particulares de cada región. Cabe señalar a este respecto

22 Podría observarse la influencia en particular del filósofo español Ortega y Gasset quien abordaba el papel histórico-intelectual de la universidad en la sociedad y que estuvo en la Argentina en varias oportunidades.

23 Asimismo, hay que señalar que en este apartado se otorgaba un marco para la carrera científica, se establecía la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas con el objetivo de coordinar las investigaciones de los distintos centros estatales y privados, así como un escalafón para el servicio civil científico con normas particulares para la selección, remuneración y ascenso.

que, en 1948, fue creada la Universidad Obrera Nacional por Ley 1229, su funcionamiento fue reglamentado recién en 1952 y se inauguró en 1953. Su finalidad estaba vinculada a elevar a nivel profesional la formación para los obreros y conformar una institución vinculada específicamente con la promoción industrial.²⁴ En 1954 se sancionó una nueva ley, la 14297 con el propósito de adecuar los postulados de la Constitución de 1949 y del Segundo Plan Quinquenal, y se añadieron algunas modificaciones sin alterar la estructura fundamental de la Ley 13031. Con el Segundo Plan y la Ley de 1954 se terminó de moldear el proyecto de universidad peronista, la universidad con base en la responsabilidad social y el servicio al pueblo.

A modo de cierre

La aproximación a algunas de las controversias acerca del sentido de ser de una universidad nos permite repensar la relación de la universidad, la sociedad y el Estado en sus dimensiones histórico-políticas. Pensar a la Universidad de Buenos Aires en su carácter histórico, con un devenir que se construye en tensión permanente con distintas fuerzas sociales, posibilita, por un lado, advertir las disputas y las tensiones en la construcción del *demos* liberal reformista de universidad que se erigió como hegemónico. Por otra parte, nos revela cómo en el encuentro con el proyecto de universidad peronista se ponen en juego determinadas concepciones, no solo de universidad sino principalmente de Estado, vinculadas a perspectivas ideológicas particulares.

24 No es objeto de este capítulo profundizar en las razones y los debates acerca de la creación de la Universidad Obrera Nacional, al respecto ver los trabajos de Mollis (1991), Puiggrós y Bernetti (1993), Cucuzza (1997), Pineau (1998).

El peronismo interpeló en el debate público a la universidad poniendo en cuestión a la institución y sus actores. Se propuso redefinir la idea liberal de universidad y orientarla en función del proyecto político-económico e intentó instaurar un *nuevo ethos universitario* basado en los principios de responsabilidad social y ciencia al servicio de la Nación y el “pueblo”, resignificando el principio de autonomía ligado a la tarea académica y de investigación, con un desdibujado cogobierno y bajo un fuerte control político del Estado. En este sentido, permite preguntarnos sobre la cuestión de la relación entre la legitimidad social de la universidad y la legitimidad del saber.

Fuentes

Actas y trabajos del Congreso Universitario Argentino, 1936.

El problema Universitario Argentino. Bases para su solución. Ed. Colmena. 1945.

Diario *La Vanguardia*. Ediciones Casa del Pueblo. Período 1945-1948.

Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria.

Ley Universitaria 1597.

Proyecto de ley “Régimen de las Universidades Nacionales”, 13 de mayo de 1932.

Ley Universitaria 13031.

Bibliografía

Acha, O. (2001). *Interpretaciones del peronismo (1955-1960)*. Buenos Aires, La Colmena.

Altamirano, C. (2001). *Bajo el signo de las masas (1943-1973)*. Buenos Aires, Ariel.

- Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires, EUdeBA.
- (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Ciria, A., Sanguinetti, H. (1983). *Política y cultura popular: la Argentina peronista 1946-1955*. Buenos Aires, Ediciones de la Flor.
- Cuczza, H. (comp.) (1997). *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo: 1943-1955*. Buenos Aires, Los Libros del Riel.
- Fiorucci, F. (2011). *Intelectuales y Peronismo. 1945-1955*. Buenos Aires, Biblos.
- Gramsci, A. (2003[1934]). *Cartas de la cárcel (1926-1937)*. México, ERA-Fondazione Istituto Gramsci.
- Graciano, O. (2008). *Entre la Torre de Marfil y el compromiso político. Intelectuales de izquierda en la Argentina. 1918-1955*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Halperín Donghi, T. (2002 [1962]). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, EUdeBA.
- Ingenieros, J. (1956). *La universidad del porvenir y otros escritos*. Buenos Aires, Ediciones Meridión.
- Juarros, F. (2011). "La Universidad peronista: entre la intervención estatal y la vinculación con el desarrollo económico-social. El caso de la Universidad Nacional de Tucumán (1946-1955)". Tesis de Doctorado, defendida en 2011 (mimeo).
- Mangone, C., Warley, J. (1984). *Universidad y peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Mollis, M. (1991). "La Historia de la Universidad Tecnológica Nacional: una universidad de hombres y mujeres que trabajan". En Revista *Realidad Económica*, N° 99. Buenos Aires.
- . (1999). "El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada". En *Revista pensamiento universitario*, N° 108. Buenos Aires
- . (2002). *Universidades y Universitarios en la historia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires (mimeo).
- Neiburg, F. (1998). *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Buenos Aires, Alianza.

- Pineau, P. (1998). "El peronismo y la Universidad Obrera Nacional", en Cucuzza, H. *Estrategias político-educativas populistas en América Latina durante la primera mitad del SXIX: Perón/Vargas/Cárdenas*. Luján, Universidad de Luján (mimeo).
- Plotkin, M. ([1993] 2007). *Mañana es San Perón*. Buenos Aires, Prometeo.
- Pronko, M., (2000). *El Peronismo en la Universidad. Fragmentos de una Memoria/ Documentos*. Buenos Aires, Libros del Rojas.
- Martínez del Sel, V., Riccono G. (2012) *Universidad y Peronismo: Un análisis de los profesores de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires entre los años 1943 y 1955*. Trabajo presentado en el Tercer Congreso de Estudios sobre el Peronismo (1943-2012). San Salvador de Jujuy, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A., Bernetti, J. L. (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*, pp. 247-250. Buenos Aires, Galerna.
- Recalde, A. (2007). *Universidad y Liberación Nacional*. Buenos Aires, Nuevos Tiempos.
- Sarlo, B. (2001). *La batalla de las ideas (1943-1973)*. Buenos Aires, Emecé, Biblioteca del Pensamiento Argentino VII.
- Sigal, S. (2002). "Intelectuales y peronismo", en Torre, J. C. (dir.). *Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires, Sudamericana.
- (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Somoza Rodríguez, M. (2006). *Educación y política en Argentina (1946-1955)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires, Flacso / Manantial.
- Tedesco J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar.
- Naishtat, F., Aronson, P. (eds.). Unzué, M. (coord. técnico) (2008). *Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la Ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*. Buenos Aires, Biblos.
- Williams, R. (1997). *Marxismo y Literatura*. Buenos Aires, Península/Biblos.

----- (2003). *Palabras Clave. Un vocabulario de la cultura y la sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Weinberg, G. (2001). *De la 'Ilustración' a la reforma universitaria: Ideas y protagonistas*". Buenos Aires, Academia Nacional de Educación / Santillana.

De la crítica a la legitimación. Prácticas discursivas foucaultianas y merleau-pontyanas en la escolarización de los cuerpos de las escuelas medias bonaerenses

Javier Schargorodsky

¿En qué momento un discurso deviene una práctica? ¿Cuándo una práctica deviene un discurso? Estas preguntas no serán respondidas en este artículo por varios motivos. En primer lugar, porque lo exceden. En segundo lugar, porque tal vez no estén bien planteadas: puede que no haya un cuándo, puede que un discurso siempre sea una práctica, puede que una práctica siempre tenga un discurso que la legitime. Y debe haber terceros y cuartos y lugares. Cómo sea, más allá de su incorrección, más allá de su exceso, serán preguntas que, intangibles como un fantasma y contundentes como un ejército, asediarán esta escritura.

De lo que se intentará dar cuenta aquí es de una concepción de cuerpo. Tal concepción podemos encontrarla en los diseños curriculares de la Escuela Secundaria Bonaerense. No será la única concepción de cuerpo allí presente. Más aún, esta concepción será delineada en este artículo (cabe decirlo, con líneas muy sutiles y de ningún modo concluyentes); no será un *dato* de los documentos (más allá de algunas enunciaciones explícitas, a modo de definición). Se caracterizará entonces una concepción de cuerpo a

partir de algunas críticas a otras concepciones de cuerpo. Puntualmente las críticas se dirigen a una concepción dualista cuerpo/mente (con una ponderación positiva brindada al polo mente y, por consecuencia, una negativa al polo cuerpo) y hacia la lógica disciplinaria (en el sentido foucaultiano del término). Lo que intentaremos sostener es que esos discursos críticos, que han dirigido sus críticas hacia la lógica escolar (lógica considerada como disciplinadora y menospreciativa de los cuerpos), hoy se erigen como un discurso legitimado desde la normativa que regula los espacios hacia los que se realiza la crítica. Cabría por tanto revisar el rol de tales discursos, sus potencias e impotencias, ante tal desplazamiento.

La propuesta de este artículo se enmarca en un proyecto de doctorado.¹ Me centraré aquí, en el presente trabajo, más que en mostrar avances en la investigación (más allá de que presente algunos pequeños avances), en dar cuenta de su planteo general y de algunos problemas conceptuales y metodológicos propios de tal planteo, así como de algunas exhortaciones a futuro.

El proyecto

En el proyecto de doctorado en el que me encamino (y que de a poco intenta dejar de ser una promesa), se busca evidenciar cómo han repercutido, en la confección de normativas y de diseños curriculares atinentes a la educación de los cuerpos en el Nivel Medio del Distrito Bonaerense, las

1 Dicho proyecto estará dirigido por el Dr. Eduardo Galak, se realizará con el apoyo de una Beca Doctoral del CONICET, dirigida por el Dr. Pablo Pineau, y se titula (aún de modo provisorio, y con fuertes intenciones de modificar tal título): "Los cuerpos en las escuelas medias bonaerenses desde 1992. La influencia de las obras de Michel Foucault y Maurice Merleau-Ponty en los ámbitos educativos".

recepciones de las obras de Michel Foucault y de Maurice Merleau-Ponty, realizadas en el ámbito de las Ciencias de la Educación en la Argentina desde la década de 1990. El recorte temporal de análisis se efectúa en función de la entrada en vigencia de la Ley de Transferencia de Escuelas en 1992 como inicio de una serie de modificaciones normativas.² Asimismo, se pretende analizar las convergencias y divergencias entre currículos prescriptos y currículos ocultos, teniendo en cuenta los cambios curriculares acontecidos, las prácticas escolares y las teorías mencionadas.

Para ello se abordarán las siguientes problemáticas específicas:

a. El entramado conceptual foucaultiano respecto de las tecnologías de poder y la crítica merleau-pontyana al dualismo cuerpo/mente, así como las recepciones de tal entramado conceptual y de tal crítica en el ámbito de las Ciencias de la Educación en la Argentina desde la década de 1990.

b. El tratamiento de la educación de los cuerpos en las normativas del período temporal recortado, haciendo especial énfasis en los contenidos de las materias y en las orientaciones vinculadas a la Educación Física y a la Educación Artística.

c. Las lógicas y sentidos a partir de los cuales se construyen modos de corporalidad, principalmente en las prácticas escolares y en las condiciones materiales para tales prácticas en Escuelas Medias del sur del conurbano bonaerense.

La intención será entonces analizar como han repercutido las teorías mencionadas en tres planos, entre los que presupongo encontraré interrelaciones: 1) el plano de las

2 El marco normativo de tales reformas corresponde a las Leyes de Transferencia de Escuelas (1992) N° 24049, Federal de Educación (1993/actualizada en 1995) N° 24195, de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1995) N° 11612, de Educación Nacional (2006) N° 26206 y Provincial de Educación (2007) N° 13688.

publicaciones académicas en Ciencias de la Educación, 2) el plano de las normativas y diseños curriculares y 3) el plano de las prácticas escolares.

Se espera recurrir a herramientas tales como la hermenéutica de textos, las entrevistas semiestructuradas y en profundidad, y las observaciones no participantes.

La hermenéutica de textos tendrá un peso específico fuerte en el trabajo planificado, dado el particular foco que tendrá el análisis tanto de la obra de Foucault y de Merleau-Ponty, como el de las producciones académicas locales y el desarrollo de normativas y currículos. Sin embargo, el trabajo empírico no deja de revestir interés. A través de las entrevistas, se busca indagar las concepciones y representaciones de cuerpo sostenidas por los distintos agentes y sus construcciones discursivas relativas a las prácticas corporales. Las observaciones no participantes se realizarán con el fin de acceder a los modos en que se significan los conceptos de cuerpo y las prácticas corporales, teniendo en cuenta la brecha existente entre el currículo prescripto y el *oculto*.

Los relevamientos empíricos se darán en escuelas secundarias estatales, con especial interés en las que brinden las orientaciones de la Modalidad Artística, vinculadas a las artes del movimiento (Danza y Teatro) y la Orientación Educación Física, pero también (en tanto el análisis no se pretende realizar solo en materias específicas) en establecimientos que brinden otras orientaciones de la Escuela Secundaria Orientada.³ La intención primera de estos relevamientos será la de percibir mecanismos de interacción entre los planos de análisis abordados. Estimo que nos

3 Se focalizará en dos escuelas del Distrito de Avellaneda, una con Orientación en Educación Física y otra con otras orientaciones de la Escuela Secundaria Orientada. A su vez, se realizarán trabajos en un establecimiento de otro Distrito de la Región 2, en función de que el Distrito de Avellaneda no brinda ni la orientación en Danza, ni la orientación en Teatro de la Modalidad Artística.

servirán a los fines de obtener datos concluyentes sobre el modo en cómo se conciben, representan y (re)producen los cuerpos en las escuelas bonaerenses. Más allá de considerar si esa obtención de datos concluyentes sea siquiera metodológicamente posible o epistemológicamente deseable, lo que me interesa es leer en las prácticas el funcionamiento de algunos discursos, intentando buscar en las prácticas cierta claridad para la elaboración de una teoría, en última instancia, con la intención de discutir esa división tajante teoría-práctica.

En este abordaje se entenderá que el currículo “no sólo transmite significados, sin dudas, no los refleja, los produce” (Terigi, 2012: 90); y, a su vez que

(...) de ningún modo puede suponerse que aquello que se escribe en el Ministerio ocurre en las aulas (...) sin embargo, sostenemos que entre estas propuestas y la escuela se construyen espacios de mediación e inteligibilidad en donde esas configuraciones se entrelazan y en torno de las que se lucha por la significación. (Grinberg, 2014: 314)

Del mismo modo, tampoco se planteará una relación causal directa entre las obras de los autores abordados y la confección de diseños curriculares, sino que se intentará dar cuenta de un clima de época abonado por tales obras. La recepción de discursos se analizará en función del “acoplamiento del saber erudito con las memorias locales” (Foucault, 2006), y entendiendo al discurso como dispositivo o, más aún, como nodo de diversos dispositivos relacionándose en y más allá de lo discursivo, y justamente trabajando sobre los difusos límites entre lo discursivo y lo no-discursivo.

Aun con estas intenciones declaradas, con la empatía que me genera el trabajo de Foucault, con los aires de familia

que podamos ver entre su trabajo y mi propuesta, puede que sea forzado sostener que haré una *genealogía*. En principio, porque voy a trampear de modo flagrante la táctica foucaultiana. Tiendo a pensar en una reconducción de los saberes locales, a intentar inscribirlos en órdenes explicadores globales. A su vez, es muy probable que parta de ciertos *universales* para realizar una crítica histórica, y no, como Foucault sugiere, de la “decisión de la inexistencia de los universales para preguntar qué historia puede hacerse” (Foucault, 2010: 19). Esto, no por cuestionar el método foucaultiano, sino por una incapacidad propia, por un hábito de pensamiento y por unas prácticas de investigación a destrabar, que en todo caso me llevarán a cuestionar el universal sostenido (cierta concepción de *cuerpo*, por caso), apelando a la evidencia histórica. Destaco esto para evidenciar la particular atención que asumo debemos poner en nuestras prácticas como investigadores; en cómo nuestras intenciones, nuestros posicionamientos intelectuales, políticos, éticos, nuestras declaraciones de principios y nuestras tomas de conciencia, no siempre bastan para fundar y hacer consistentes nuestras prácticas.

En definitiva, la propuesta apunta a un objetivo más ambicioso aún que la propia propuesta (que ya es en parte ambiciosa). Tal objetivo es el de un análisis estratégico de la producción intelectual y académica. Y tal análisis se da en un espacio estratégico también, como lo son los cuerpos y como lo es su educación. Con lo cual surgen aquí otras preguntas orientadoras: ¿qué incidencia histórica, política, social, tienen las producciones intelectuales y, en particular, las académicas? ¿Qué incidencia histórica, política y social tienen las prácticas corporales y, en particular, la educación corporal? ¿Qué rol juegan las producciones intelectuales en la constitución de modos de corporalidad? ¿Qué rol juegan y qué roles pueden jugar los cuerpos en las producciones

intelectuales? Estas preguntas exceden en mucho al proyecto planteado, pero entiendo que tal proyecto (que tiene un interés intrínseco) puede realizar un aporte en esas direcciones abiertas por estos interrogantes.

Pero así como lo antedicho abre posibles indagaciones, otras cosas se dijeron y otras cosas ocurrieron con antelación, como para posibilitar lo antedicho. A continuación intentaré mínimamente dar cuenta de ello.

Estado de situación: contexto de apertura de la problemática

A partir de la década de 1990, con la publicación de trabajos de la esfera local como *Sujetos, disciplina y curriculum* de Adriana Puiggrós (1990) e *Infancia y poder* de Mariano Narodowski (2008), y en el ámbito internacional de *Arqueología de la escuela*, de los españoles Julia Varela y Fernando Álvarez Uría (1991), entre otros, se introdujo en las Ciencias de la Educación de la Argentina una conceptualización de las relaciones entre cuerpo y poder con una recepción muy extendida. Me refiero a la obra de Michel Foucault, sobre todo en su análisis de las disciplinas, encarado en *Vigilar y castigar* (2008a). Tanto en la producción de textos especializados como en la formación de formadores, en esta época comienza a circular de modo exponencial una crítica, o al menos un reparo, hacia la lógica implicada en la escuela moderna y su consecuente tratamiento de los cuerpos escolarizados.

Trabajos separados por menos de una década en su escritura testimonian en qué medida ganó terreno la teoría foucaultiana. En *El ABC de la tarea docente*, cuya primera edición data de 1998, se afirma que “por lo general, las cuestiones relativas a la disciplina, la autoridad o el poder

parecen ser temas tabú en la formación de los futuros maestros y profesores” (Gvirtz y Palamidessi, 2002: 213), mientras que, siete años después, Inés Dussel sostiene que “buena parte de la pedagogía crítica incluye hoy en su ‘vulgata’ párrafos de *Vigilar y castigar* y ya no sorprende a nadie decir que la escuela disciplina y normaliza” (2005: 183).

La influencia de la obra de Foucault también ha generado aportes en lo que respecta al análisis de los cuerpos en las escuelas. Podemos afirmar junto a Dussel que

Uno de los grandes méritos de los lectores pedagógicos de Foucault (por ejemplo, Stephen Ball o Thomas Popkewitz) es haberle dado visibilidad al cuerpo, que era un gran ausente en la teorización pedagógica. Parecía que la pedagogía y la educación debían ocuparse de las mentes y las almas y no de los cuerpos, pensados por mucho tiempo como ámbito de las inclinaciones naturales ligadas al pecado y, en el siglo XIX, como fuente peligrosa de fluidos y gérmenes.

Sin embargo, revisando la experiencia escolar, la presencia del cuerpo era un tema central y recurrente. (Dussel, 2005: 187)

A su vez, tanto desde la historia de la Educación Física como desde las Artes del Movimiento,⁴ se posee una tradición de indagación en el concepto de cuerpo. Particularmente las investigaciones en educación física encontraron en Merleau-Ponty a uno de los pilares de sus corrientes humanistas frente al fisiologismo (Galak, 2009), mientras que muchos de los principales investigadores

4 Las reflexiones son más incipientes o algo más eventuales en lo referido a las Artes del Movimiento en la escuela, más aún en la escuela secundaria, en parte por la histórica filiación escolar de la Educación Física y la falta de tal tradición en lo referido a las Artes del Movimiento.

argentinos sobre la temática han abrevado en la teoría foucaultiana, generando aportes que exceden a su especificidad y los constituyen hoy como referentes ineludibles de una investigación sobre la corporalidad en las escuelas argentinas (Aisenstein, 2005; Aisenstein y Scharagrodsky, 2006; Scharagrodsky, 2008, 2011; Crisorio y Giles, 2009).

En paralelo (pero con cruces que en esta investigación de largo aliento se buscarán visibilizar) se da una serie de reformas en el Sistema Educativo nacional y en el provincial, cuyo inicio podemos marcar ante la entrada en vigencia de la Ley de Transferencia de Escuelas en 1992, momento en el que el distrito bonaerense unifica la administración de las escuelas emplazadas en su territorio. Junto a la citada ley, y como consecuencia de la promulgación de la Ley Federal de Educación y de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, se produce un proceso de *descentralización* (tanto administrativa como curricular) y *primarización* de las escuelas medias (Puiggrós, 2002), con la instauración de la obligatoriedad de la EGB de nueve años de duración y de la Educación Polimodal de tres años. Por su parte, la Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Educación recorren un camino inverso, dándole carácter prescriptivo a los Diseños Curriculares y extendiendo la obligatoriedad a la Escuela Secundaria, ahora de seis años. Estos caminos divergentes no parecen ser tales en lo relativo a lo corporal. Me aventuro a sostener que allí podemos observar una continuidad y una profundización en las reformas (sin que ello implique que en tal continuidad no se encuentren discontinuidades y tensiones).

Haciendo foco en significaciones que remiten a los cuerpos (significaciones que no discutiremos aquí pero que serán algo a revisar y orientarán el trabajo a futuro), podemos extraer de las normativas dictadas los siguientes aspectos generales: las leyes surgidas en los años noventa buscan

garantizar el desarrollo de una conciencia sobre nutrición, salud e higiene, y el fomento de las actividades físicas y deportivas en aras de la *integralidad* de las personas. Respecto de las leyes de la década de 2000, el inciso “t” del artículo 16 de la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires ofrece en este sentido una buena síntesis:

Asegurar una formación intelectual, corporal y motriz que favorezca el desarrollo *integral*⁵ de todos los alumnos, la asunción de hábitos de vida saludable, el logro de una salud integral, la prevención de las adicciones, la formación integral de una sexualidad responsable y la integración reflexiva, activa y transformadora, en los contextos socioculturales que habitan. (2007: 4)

A su vez, en los años 90 se introducen curricularmente en la educación artística bonaerense asignaturas como “Teatro” y “Danza y Expresión Corporal”. Cabe tener en cuenta al respecto que los Contenidos Básicos Comunes para la Educación Artística en la Educación Polimodal, establecidos en 1996 por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, sostenían que: “Las provincias y el Gobierno autónomo de la Ciudad de Buenos Aires optarán por incluir en sus diseños curriculares él o los lenguajes artísticos cuya enseñanza se adecue a sus posibilidades” (1996: 4). Aún en un marco de no-prescripción, esta no-prescripción explícita torna significativa la inclusión de tales lenguajes.

En 2007, la Provincia de Buenos Aires incluye la Educación Artística como una modalidad y la Educación Física como una orientación de la Escuela Secundaria, con un desarrollo de materias específicas en cada caso; en

5 La cursiva es mía.

consonancia con lo estipulado por el artículo 41 de la Ley de Educación Nacional:

ARTÍCULO 41.- Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas. En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. (2006: 9)

Repasado este panorama sobre el espacio de tiempo recortado, tomaré impulso retrocediendo en la historia para lograr abrir la problemática aquí planteada.

Problemática abierta

Siguiendo a Aisenstein (2006), podemos distinguir dos *tácticas* en las que se despliegan las prácticas disciplinadoras de los cuerpos a lo largo de la historia de la educación argentina: dispersión y disciplinarización. Si bien Foucault no delimita su análisis de las tecnologías de poder a las disciplinas (Foucault, 2000, 2006, 2007, 2008b), la inmediata vinculación de estas con el dispositivo escolar logra que las técnicas de vigilancia, adiestramiento, utilización y, eventualmente, castigo de los cuerpos individuales implicadas en el poder disciplinario ganen una particular atención como potente herramienta de análisis en los ámbitos educativos. Realizando una transposición del trabajo foucaultiano al análisis de la historia de la educación de los cuerpos en la Argentina, Aisenstein desarrolla una cronología en la

que se suceden estas instancias: la dispersión⁶ (en la cual el disciplinamiento se encontraría a lo largo y ancho de toda la práctica escolar) conformaría un primer momento de la educación corporal en las escuelas argentinas, para devenir en concentración (acumulación de los saberes sobre el cuerpo en un conjunto de asignaturas) y finalmente en disciplinarización (especialización de los saberes sobre el cuerpo en asignaturas puntuales).

Es posible trazar aquí otra distinción: en este caso entre asignaturas que abordan los cuerpos de un modo discursivamente “teórico” y aquellas que los educan de un modo discursivamente “práctico”. Las primeras tuvieron como sustento primordialmente discursos del orden médico-anatómico (Higiene, Anatomía, etc.). La segunda vertiente de esta división vio en la Educación Física a su principal (y casi único) reducto de despliegue. En el marco de la Ley de Educación Nacional podemos observar cómo los lineamientos para el Bachiller en Educación Física ofrecen una crítica a tal división para la conformación de asignaturas: “Cada uno de los espacios curriculares de la orientación debe ofrecer instancias para el análisis y la reflexión, evitando y superando la antinomia teoría-práctica en la constitución de los mismos.” (2011: Anexo V: 5). Efectivamente, tal

6 Como cabal ejemplo de esta táctica de la dispersión, Aisenstein ofrece algunos artículos del Reglamento de Escuelas de Pablo Baladía. Por caso, veamos lo que indica el reglamento en cuanto al aprendizaje de la escritura (la ortografía se corresponde con el original): “Art. 17. Luego que oigan la voz de tomen pondrán la mano izquierda como se ha prevenido en el art. precedente, i (...) los tomaran con los dos primeros dedos de la mano derecha, se quedaran con el en la mano i sostenido por los tres primeros dedos i saliente de sus puntas una pulgada. Ladiaran los coriplanos á su hizquierda i poniendo la mano hasta sobre la mesa con el codo hizquierdo pegado a su costado esperando que se mande escribir (...)” (Aisenstein, 2006: 23). Atención minuciosa a las posiciones y acciones, que puede resumirse en una frase del Artículo 21 del mismo Reglamento de la década de 1820: “cuidaran mucho de la posición del cuerpo”. Todo esto (indica Aisenstein) sin que el cuerpo sea “enunciado como tema de estudio por ningún ramo del saber o disciplina escolar” (Aisenstein, 2006: 22).

crítica se ve especificada en las asignaturas de la orientación en Educación Física de la Escuela Secundaria Bonaerense, por caso en la materia Educación Física y Cultura: “Resulta conveniente integrar los aportes teóricos de esta materia a las situaciones prácticas. Se busca en la medida de lo posible evitar la fragmentación de ambas instancias.” (Bracchi y Paulozzo, 2011a: 43). Esta división entre teoría y práctica puede vincularse con otra división que comienza a ser cuestionada: el dualismo cuerpo/mente o cuerpo/alma (Merleau-Ponty, 1959, 1976, 1993; Mendes y Milstein, 1999; Schargorodsky, 2010).

Desde diversos sectores de la ciencia, el arte y la filosofía y, particularmente, desde la fenomenología de Merleau-Ponty como tradición que aquí nos interesa destacar, se ofrecen herramientas para pensar a los cuerpos como otra *cosa* que máquinas funcionales (y, justamente, no como *cosas*). A su vez, se los comprende ya no como meros reductos físicos. En este sentido, los cuerpos pueden entenderse como entramados psico-físico-histórico-sociales. Por caso, dentro de los núcleos temáticos de la materia “Educación Física y Corporeidad” de la Orientación en Educación Física de la Secundaria Orientada de la Provincia de Buenos Aires, nos encontramos con la siguiente definición de corporeidad: “La corporeidad es el modo de ser del hombre, con todas sus dimensiones: cognitiva, sensorial, emocional, social, motriz y orgánica.” (Bracchi, 2010: 34). A su vez se postula como objetivo “que los estudiantes comprendan los distintos imaginarios sobre el cuerpo que se constituyeron a lo largo del tiempo, para entender las características de los imaginarios actuales y vincularlos con las distintas prácticas corporales y motrices vigentes, desde una perspectiva crítica y enriquecedora.” (Bracchi, 2010: 29). Por otra parte, el concepto de *práctica* toma un particular significado que adquiere protagonismo en la denominación misma de las materias

(por caso, más allá de las materias vinculadas a la Educación Física y del sentido específico que allí reviste el concepto de *práctica*, en la materia “Prácticas del Lenguaje”). El marco general de la orientación en educación física sostiene que:

En las materias “Prácticas deportivas y atléticas”, “Prácticas deportivas y acuáticas”, “Prácticas deportivas y juegos”, “Prácticas gimnásticas y expresivas I y II”, “Prácticas corporales y deportivas en el ambiente natural”, se adoptó para su denominación el concepto de práctica. Al pensar en las prácticas y en los sujetos que las realizan en diversos contextos históricos, es posible dar cuenta de la heterogeneidad de experiencias e imaginarios culturales en relación a lo corporal y lo motor. Esta pluralidad se materializa en contenidos de enseñanza que necesariamente deben ser objeto de un abordaje práctico. (Bracchi y PauloZZo, 2011a: 15)

Las prácticas no se conciben como aisladas de un contexto histórico ni de imaginarios culturales. Es lícito vincular esta concepción de *prácticas* al modo foucaultiano de concebirlas. Como sintetiza Edgardo Castro:

Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (“sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento”) (DE4, 580), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una “experiencia” o un “pensamiento. (Castro, 2004: 274)

Podemos decir que *en la práctica* se rompe con la división teoría-práctica. Teoría y práctica se integran o, mejor dicho, estarían ya integradas.

Más arriba se hacía mención recurrente a la *integralidad* de la educación. La idea de una educación *integralista* opera desde los inicios del sistema educativo nacional (Gambarrota y Galak, 2012). Puede esto evidenciarse recurriendo al artículo 1° de la Ley 1420: “la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”. Ahora bien, es interesante analizar la resignificación que el término ha tomado. Más allá de los factores a integrar (pero incluyéndolos en el análisis), es decir, más allá de que se considere lo moral, lo intelectual y lo físico, por un lado; o lo intelectual, lo corporal y lo motriz por otro (o sean cuales fueran los factores de tal integralidad, pero teniendo en cuenta tales factores y qué se entiende por ellos), la intención de mi trabajo a futuro es hacer particular foco en el modo en que tales factores se han visto articulados. Estimo que podemos encontrar una concepción en la que la integralidad refiere a una suma de exterioridades complementarias y otra (la que se expresa con más ímpetu en la confección de los diseños curriculares que aquí ofician de objeto de análisis) que supone una unidad previa a la factorización.

A este respecto el Marco de Referencia del Bachiller en Arte, prescripto por la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 142/11, afirma que:

Una configuración pedagógica de carácter integrador se define como la unidad institucional y organizacional, con identidad y sentido propios, que estructura la educación de un modo articulado. Propone la superación de modelos de estructuras segmentadas, desarrollos desiguales y rupturas entre los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. La condición de configuración busca dar cuenta de una propuesta educativa que se define política e ideológicamente, en la

que sus partes se conciben articuladas como una totalidad. (2011, Anexo VI: 1)

Si trasladamos esta concepción tan abarcadora de lo integral y lo integrador a un sobrevuelo por los desarrollos curriculares referidos a lo corporal en las últimas dos décadas, nos encontramos tanto con tematizaciones de los cuerpos en asignaturas como Psicología o Formación Ética y Ciudadana, como con un hincapié en la conciencia y expresividad corporal, así como en la reflexividad teórica y en el pensamiento crítico en Educación Física y con espacios de la práctica corporal ligados a las Artes del Movimiento, lo que insinúa una posible ruptura en la compartimentación disciplinar, al mismo tiempo que otra concepción de la implicación de los cuerpos en aras de la integralidad. Podemos, por tanto, ganar indicios para suponer un fin de la hegemonía (no así de su persistencia) del *homo gymnasticus* (Scharagrodsky, 2011) en la educación (discursivamente práctica) escolar de los cuerpos.

Más allá de materias específicas (e incluso más allá de las escuelas medias, pero pudiendo incluirlas), se ha observado que

(...) la desregulación del cuerpo llega así a los métodos y al diseño de la enseñanza. A lo largo de la jornada niños y niñas se agrupan y se separan de acuerdo con las posibilidades y exigencias de cada tarea; se "corren" los bancos, ahora móviles para atender a las necesidades de las nuevas sugerencias didácticas (...) Se ponen a prueba los límites de la estructura de la escuela moderna. En ésta hoy hay un movimiento diferente y, más allá de la profundidad de los cambios curriculares en cada área disciplinar, se observa una importante modificación en la regulación de las acciones. (Aisenstein, 2005: 186)

Surgen varias preguntas en este marco: ¿hay en la actualidad una educación de los cuerpos dispersa al margen de las asignaturas puntuales que concentran la temática? De haberla, ¿qué discursos la sustentan?, ¿qué tecnologías de poder operan allí?, ¿cómo conviven esos discursos y esas tecnologías de poder con los discursos, las prácticas, las estéticas y los espacios escolares heredados?

Vemos, por caso, en la Ley de Educación Nacional algo que sugiere un cambio en la concepción del espacio-tiempo escolar. El Marco de Referencia para el Bachiller en Arte afirma que:

El uso de los espacios físicos será objeto de revisión, construyendo una nueva lógica. Teniendo en cuenta la necesidad de espacios con equipamiento y condiciones específicas para el aprendizaje de los lenguajes/disciplinas artísticas, se promoverán prácticas de creciente autonomía por parte de los alumnos, posibilitando el acceso a esos espacios.⁷ Asimismo, y en cumplimiento con la Resolución 120/10 CFE, la organización pedagógica podrá incluir la articulación con instituciones especializadas en arte de la comunidad, promoviendo que los alumnos puedan acceder a nuevas formas de aprendizaje. (2011: Anexo VI, 24)

7 Es significativo ver aquí una tensión en lo sostenido por el Diseño Curricular de la Orientación en Educación Física de la Escuela Secundaria Bonaerense: "Si bien las acciones motrices pueden ser sencillas (desde el punto de vista técnico) *debido a la adaptación de las mismas a las condiciones de infraestructura y de escasa disponibilidad de materiales con que se cuenta en general*, sus fundamentos, reglas y principios deben ser motivo de estudio y recuperación en las clases." (Bracchi y Paulozzo, 2011a: 42). (La cursiva es mía.)

Lo que cabe destacar de la cita es la aceptación de la precariedad y de un estado de cosas que se asumiría como inmodificable en el discurso legitimado del diseño curricular.

Mientras que en el Marco de Referencia para el Bachiller con orientación en Educación física se sostiene que:

En relación con la distribución de los espacios curriculares en la denominada caja curricular se debe considerar la necesidad de construir un proyecto de enseñanza integrado que evite polarizar entre turno/contraturno la formación general y específica de la orientación. Se espera el desarrollo de una propuesta que, en lugar de fragmentarse, construya una cultura y un clima institucional en los que la orientación se manifieste en forma permanente. (2011: Anexo V: 9)

Estas propuestas permiten pensar en una nueva configuración del escenario y en parte de la *gramática* escolar, que excede incluso la lógica del taller técnico o del patio de ejercicios, como espacios específicos utilizados, a su vez, en tiempos específicos.

Por otra parte, y continuando con las apertura de preguntas (que ya no se cerrarán, al menos en estas páginas), la teoría merleau-pontyana y la foucaultiana: ¿tienen incidencia en las asignaturas específicas? De ser así, ¿la tienen en términos de normativa y/o en términos de práctica concreta? ¿Qué vínculo se establece entre prácticas y normativas?

A modo de conclusión

Probablemente lo que diré a continuación, a modo de cierre, no tenga sustento académico alguno, pero lo diré de todos modos. Estamos en medio de tiempos que han dado tiempo a que discursos, prácticas, producciones que asomaron como disruptivos de ciertas lógicas imperantes sean reconducidos armoniosamente hacia esas lógicas. En

ello, tales lógicas pueden haberse visto, a su vez, modificadas. Invito a hacer especial foco en tales procesos, en cómo, por caso, una crítica se instala como sentido común y como nueva hegemonía, y en cómo conducirnos estratégicamente allí. En lo que a la educación de los cuerpos respecta observo con entusiasmo ciertas tendencias. Apertura de las posibilidades de los cuerpos, que estimo redundan en otras aperturas, en otras posibilidades, en otras potencias y en otros actos; actos potentes. Pero considero que el ojo debe mantenerse atento: se hace fuerte una denuncia del olvido del cuerpo, denuncia de su disciplinamiento y, a la vez, se produce una re inserción protagónica de los cuerpos en la maquinaria escolar. Maquinaria que podemos intuir está deviniendo en otra cosa. Tal vez estos movimientos en las significaciones, en las prácticas de los cuerpos nos anticipen una escuela por venir o una escuela por irse. También con ella toda una construcción de un edificio social. Podemos estar frente a algo que haga tambalear los cimientos de este edificio. O quizás estemos dando cuenta “de qué cuerpo tiene necesidad la sociedad actual” (Foucault, 1979: 106) y estimulando su reproducción. En esa tensión nos movemos.

El cruce entre las críticas a los dualismos (en principio, dualismo cuerpo/mente, pero también teoría/práctica) y las críticas a las lógicas disciplinarias configura un modo de concebir lo corporal. No lo planteo como una concepción completamente pulcra y armónica, pero sí con puntos de confluencia. Lo mismo cabe pensar respecto de un cruce entre la teoría de Merleau-Ponty y la de Foucault. Más allá de las incompatibilidades teóricas implicadas, estas teorías posibilitan la conformación de una concepción de cuerpo que excede lo meramente físico y que hace pensar en lo corporal como una dimensión amplia, y ya no en un mero complemento de otras dimensiones fundamentales de lo que, provisionalmente, podemos llamar *sujeto*. En este

artículo solo se han asomado insinuaciones de lo que tal concepción puede ser. Emergencias de tratamientos sobre lo corporal débilmente hilvanadas. Tal vez en esa debilidad radique la potencia de los discursos sobre nuestras prácticas y de nuestras prácticas discursivas. Pero si podemos leer esa debilidad como un signo de época, allí debe recaer nuestra atención. Porque si, parafraseando a Deleuze (1991), buscando escapar de la topera, nos enroscamos en los anillos de la serpiente, *no es cuestión de temer o esperar, sino de buscar nuevas armas.*

Bibliografía

- Aisenstein, A. (2005). "En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a 'poner el cuerpo'". En Gvirtz, S. (comp.). *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, pp. 133-164. Buenos Aires, Santillana.
- (2006). "Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX". En *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Aisenstein, A., Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Álvarez Uría, F., Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- Baladía, P. (1825). "Reglamento de Enseñanza Mutua de Pablo Baladía". En Archivo Histórico de la Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Escuelas, Libro para las Comunicaciones de Gobierno.
- Barrancos, D. (1996). "Problemas de la 'historia cultural'. Triangulación y multimétodos". En Cucuzza, H. (comp.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bravin, C., Pievi, N. (2008). *Documento Metodológico Orientador para la Investigación Educativa*. Coordinación de Investigación del INFD, Organización de Estados Iberoamericanos y UNICEF (Versión digital).
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

- Crisorio, R., Giles, M. (dir.) (2009). *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*. La Plata, Al Margen.
- Deleuze, G. (1991). "Posdata sobre las sociedades de control". En Christian Ferrer, C. (comp.) *El lenguaje literario*, tomo 2. Montevideo, Nordan.
- Dussel, I. (2005). "Pensar la escuela y el poder *después* de Foucault". En Frigerio, G., Diker, G. (comps.). *Educación: ese acto político*, pp. 183-192. Paraná, Fundación La Hendija.
- Dussel, I., Caruso, M. (1999). *La invención del aula, una genealogía de la forma de enseñar*. Buenos Aires, Santillana.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.
- . (2000). *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- . (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- . (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- . (2008a). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- . (2008b). *Historia de la Sexualidad I: la voluntad de saber*. México, Siglo XXI.
- Frigerio, G., Diker, G. (comps.) (2012). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Paraná, Fundación La Hendija.
- Galak, E. (2009). "El cuerpo de las prácticas corporales". En Crisorio, R., Giles, M. (dirs.). *Educación Física. Estudios críticos en Educación Física*. La Plata, Al Margen.
- Galak, E. (2012). "Laberintos de Significados: cultura universitaria, jóvenes y cuerpos. Un ensayo sobre definiciones conceptuales y subjetivación política". En Cervio, A. (comp.). *Las tramas del sentir: estudios desde una sociología de los cuerpos y las emociones*, pp. 19-59. Buenos Aires, Estudios Sociológicos.
- Gambarotta, E., Galak, E. (2012). "Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la Educación Física". En *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, Número Especial 1: 67-87.
- Grinberg, S. (2014). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Gvirtz, S., Palamidessi, M. (2002). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Aique.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé.
- Mendes, H., Milstein, D. (1999). *La Escuela en el Cuerpo*. Madrid, Miño y Dávila.
- Merleau-Ponty, M. (1959). *Las relaciones del niño con los otros*. Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- (1976). *La estructura del comportamiento*. Buenos Aires, Hachette.
- (1993). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona, Planeta.
- Narodowski, M. (2008). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- Pineau, P. (1996). "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización". En Cucuzza, H. (comp.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2001). "¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'". En Pineau, P., Dussel, I., Caruso, M. *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- (2002). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Galerna.
- Scharagrodsky, P. (comp.) (2008). *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires, Prometeo.
- (comp.) (2011). *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en Occidente*. Buenos Aires, Prometeo.
- Schargarodsky, J. (2010). "Cuerpos Vivos. Aportes merleaupontyanos a la Filokinesis", (Ponencia inédita). En XV Congreso Nacional de Filosofía AFRA. Buenos Aires, 6 al 10 de diciembre de 2010.
- Terigi, F. (2012). "Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar". En Frigerio, G., Diker, G. (comps.). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Paraná, Fundación La Hendija.

Vicente Pedraz, M. (2005). "El cuerpo de la educación física: Dialéctica de la diferencia". En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 39, 53-72.

Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Normativas

Bracchi, C. (coord.) (2010). "Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES4: Orientación Educación Física". La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires..

Bracchi, C., Pauloazzo, M. (coord.) (2011a). "Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES5: Orientación Educación Física". La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

-----. (2011b). "Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES6: Orientación Educación Física". La Plata, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Educación Artística. Noviembre 1996. República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Ley de Transferencia de Escuelas (1992) N° 24049.

Ley Federal de Educación (1993/actualizada en 1995) N° 24195.

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1995) N° 11612.

Ley de Educación Nacional (2006) N° 26206.

Ley Provincial de Educación (2007) N°13688.

Resolución de CFE 141/11 (2011, 31 de agosto). Anexo II. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística. Ciclo Básico de Educación Secundaria.

Resolución de CFE 141/11 (2011, 31 de agosto). Anexo III. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Física. Ciclo Básico de Educación Secundaria.

Resolución CFE N° 142/11 (2011, 31 de agosto). Anexo V. Marco de Referencia: Bachiller en Educación Física.

Resolución CFE N° 142/11 (2011, 31 de agosto). Anexo VI. Marco de Referencia: Bachiller en Arte.

Resolución N° 3233/06 (2006, 28 de septiembre). Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1° año ESB. DGCyE.

Resolución N° 2495/07. Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 2° año ESB, DGCyE.

Resolución N° 0317/07. Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 3° año ESB, DGCyE.

Resolución N° 0317/07 (2007, 28 de diciembre). DCE3 Educación Artística, DGCyE.

Resolución N° 3828/09. Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Marco General para el Ciclo Superior. DGCyE.

Ética y educación como ruptura de la totalidad. Apuntes a partir de un posible diálogo entre Adorno y Lévinas

Déborah Andrea Schachter

El presente trabajo se inscribe en un proyecto de doctorado en curso bajo el título “La problemática del Otro en educación: concepciones y consecuencias ético-pedagógicas en torno a la diversidad, la diferencia y la alteridad”. La investigación se inscribe en el campo problemático de la filosofía de la educación (Cullen, 2008) y emplaza la reflexión en el contexto de crisis de la modernidad. En este marco, esta contribución comporta un avance de una indagación abierta en torno al posible diálogo de dos autores que provienen de tradiciones teóricas disímiles, pero que ofrecen una aproximación crítica al pensamiento de la identidad de impronta moderno-ilustrada. Se trata de las aproximaciones frankfurtianas de Theodor Adorno, por un lado, y de los aportes de la ética de la alteridad propuesta por Emmanuel Lévinas, por otro. A partir de las contribuciones teóricas de estos dos pensadores, la propuesta consiste en entrever las posibles consecuencias de sus planteos para el campo pedagógico atendiendo al problema de la diferencia y de la alteridad.¹

1 Las líneas de exploración y los avances que se presentan en esta contribución se deben en gran parte a los diálogos, los trabajos compartidos y la escritura conjunta con Guido Olstein.

Para introducir el trabajo, permítase una brevísima digresión literaria: un poema de Raúl González Tuñón finaliza del siguiente modo: “*decir: Yo he conocido es decir: Algo ha muerto*” (2011). El sugerente verso reverbera en las preocupaciones de Adorno y Lévinas: para el primero el concepto es el instrumento que somete y apresa todas las cosas (Adorno y Horkheimer, 2007: 53); para el segundo el saber constituye el modelo según el cual lo Mismo domina o absorbe o engloba a lo Otro (Lévinas, 1991:59). En la pretensión de identidad del conocimiento, algo –lo no idéntico, la diferencia, la alteridad– muere.

Siguiendo esta seña preliminar, entonces, el trabajo recorre una primera y sintética semblanza biográfica de los autores propuestos para detenerse luego en algunas de sus críticas a la lógica de la identidad y a la violencia de la totalidad. Por último, y con el objetivo de explorar las posibles consecuencias de estos planteos para el campo pedagógico, se analizará la intervención realizada por Adorno, titulada “La educación después de Auschwitz” favoreciendo una relectura del mandato ético que postula el pensador frankfurtiano desde los aportes de la ética de Lévinas. Acaso este recorrido permita abonar a futuro una crítica a la violencia pedagógica, entendida como aquella que –en su matriz moderno-occidental– ha delimitado una gramática de lo Mismo, segregando o conjurando toda traza de alteridad en el ámbito educativo.

Un punto de partida: la experiencia histórica de los totalitarismos

Subrayando la inscripción situada de todo pensamiento, valga una primera y sintética presentación de los autores a abordar que permita entrever en las semblanzas biográficas

las preocupaciones que se traducen en sus obras. Theodor Adorno constituye una referencia central de lo que se ha dado en denominar la Escuela de Frankfurt.² Desde sus inicios en la década de 1930 en la República de Weimar, este pensador –de origen judío, nacido en Alemania en los albores del siglo XX– forma parte del movimiento intelectual reunido en el Instituto para la Investigación Social de Frankfurt, cuyo propósito central consistió en poner en marcha y desarrollar la teoría crítica de la sociedad (Wellmer, 1996: 240). En este marco, Adorno –junto a Max Horkheimer– esgrime una crítica radical al proyecto de la Ilustración a la vez que trasluce una preocupación insistente por los totalitarismos. En la estela de esta empresa teórica, el exilio resulta decisivo: el ascenso del nazismo en Alemania obliga a estos pensadores judíos a emigrar, estableciendo en los Estados Unidos el nuevo sitio para el centro de estudios. Sin embargo, sus escritos continuaron siendo producidos en lengua alemana, de suerte que la lejanía geográfica no desplazó sus intereses teóricos y políticos sino que, por el contrario, los hizo profundizar acerca de los motivos del totalitarismo (Entel, 2005: 77). Es en este marco, en efecto, en que se publica la *Dialéctica de la Ilustración* en 1944, un compendio de trabajos que comporta una reflexión crítica sobre la configuración totalitaria de la modernidad capitalista. Testigos exiliados de las atrocidades del nazismo, pues, Adorno y Horkheimer se abocan a comprender el despliegue histórico de las aspiraciones ilustradas de individuo, razón crítica y libertad que han devenido en sojuzgamiento, servidumbre, anulación de la libertad (Entel, 2005: 79). Es

2 La denominación "Escuela de Frankfurt" fue empleada recién a partir de los años 50, cuando los pensadores reunidos en el Instituto para la Investigación Social retornaron a Alemania luego del exilio. De hecho, la noción de una escuela en tanto identificación de una perspectiva resulta inespecífica para dar cuenta del movimiento intelectual del Instituto, dada la pluralidad teórica presente en sus inicios en la década de 1930 (Jay, 1989: 14).

posible afirmar, en este sentido, que las experiencias personales del totalitarismo producen efectos sobre los análisis de estos autores frankfurtianos (Jay, 1989: 53).

Por su parte, el trayecto biográfico de Lévinas también se ve influenciado por las marcas del siglo. Coetáneo a los frankfurtianos, este pensador –también de origen judío– nace en Lituania y pronto se radica en Estrasburgo donde comienza sus estudios filosóficos. Su producción teórica se inscribe en la tradición fenomenológica, reconociendo en Husserl y en Heidegger sus influencias más importantes. La Segunda Guerra Mundial lo encuentra en Europa y muchos de sus familiares son asesinados por el Holocausto nazi. La violencia de la totalidad en la forma de los totalitarismos se convierte en una fuente inquietante de sus producciones. En efecto, su segunda gran obra lleva una dedicatoria que llama a la memoria de las víctimas del odio del otro hombre (Lévinas, 2003).

Consiguientemente, puede sostenerse que los acontecimientos totalitarios del siglo XX constituyen la experiencia histórica que marca la tónica y el decurso de las intervenciones intelectuales a analizar (García, 2014: 13). El registro situacional de las condiciones de producción teórica, de este modo, se convierte en un plafón para advertir preocupaciones comunes y arriesgar un posible diálogo entre los frankfurtianos y Lévinas.

Lógica de la identidad y violencia

Siguiendo la traza histórica, la tendencia a la totalización –que deviene totalitarismo– del pensamiento de matriz occidental constituye un nudo problemático que puede hallarse en las dos inscripciones teóricas que retoma el presente trabajo. Así los autores de Frankfurt y el filósofo

lituano-francés expresan una inquietud a la vez teórica y ética por la violencia, que se expresa tanto en una crítica a la tradición de pensamiento que los precede como en la posibilidad de –a partir de esa crítica– restituir o ir en busca de lo propiamente humano. La preocupación de Adorno y Horkheimer se expresa con premura ya en el “Prólogo” de su *Dialéctica de la Ilustración*:

(...) lo que nos habíamos propuesto era nada menos que comprender por qué la humanidad, en lugar de alcanzar un estado verdaderamente humano, se hunde en una nueva forma de barbarie. (Adorno y Horkheimer, 2007: 11)

De otro lado, Lévinas podría ir en consonancia con este propósito agregando:

La libertad consiste en saber que la libertad está en peligro. Pero saber o ser consciente es tener tiempo para evitar y prevenir el momento de inhumanidad. (Lévinas, 2006: 59)

Pero valga un detenimiento en los aportes específicos de unos y el otro para favorecer el intento de diálogo.

Adorno y Horkheimer consignan como uno de los objetivos de su trabajo dilucidar el “concepto de Ilustración” y para avanzar sobre ello arrojan una expresión sugerente: “La Ilustración es totalitaria como ningún otro sistema” (Adorno y Horkheimer, 2007: 22). Tal sentencia no es sino producto de una tensión que la antecede: la libertad, según los autores de la escuela de Frankfurt, es inseparable del pensamiento iluminista. El iluminismo se proponía liberar a las sociedades de las antiguas opresiones a partir de un continuo progreso; sin embargo, las condiciones históricas

de su materialización, las instituciones que lo acogen y el propio despliegue de la Ilustración, no han hecho más que contradecir sus propias tendencias emancipatorias. El interrogante que subyace a esta tensión lo postulan Adorno y Horkheimer en la citada introducción. La referencia apunta a considerar el sentido de dominio que subyace a la racionalidad analítica ilustrada: mediante el pensamiento, el sujeto se distancia de la naturaleza de modo tal de poder conocerla (someterla) a sí. Dicha estructura remite a una escisión radical entre sujeto y objeto: el sujeto es la figura del cognoscente, aquel que a través de categorías preestablecidas se dirige hacia el objeto para responder a los problemas de conocimiento planteados; el objeto, por su parte, es utilizado como un elemento inerte que parece estar en un reposo eterno a la espera de que el sujeto se dirija a su encuentro. De este modo, el objeto se encuentra dócil, manso, maleable, dominado; es despojado de toda su potencia y potencialidad; no es sino aquello que el sujeto provee de sentido. La relación política con lo real que subyace a esta relación sujeto-objeto es de dominación, manipulación y violencia por parte del sujeto que reduce lo real a un mero objeto –dócil– de conocimiento. Por lo tanto, concluye en la presencia de un sujeto soberano, cognoscente y totalitario, y en una unidad amorfa de la naturaleza que el sujeto va a proveer de sentido. Dicho de otro modo: el concepto asoma como la herramienta para convertir lo que aparece como caótico y desordenado al régimen de lo uno y lo idéntico. El horizonte es total: nada puede permanecer como desconocido; no hay un afuera para la razón y el concepto; todo puede ser encuadrado por sus categorías: “el hombre cree estar libre del terror cuando ya no existe nada desconocido” (Adorno y Horkheimer, 2007: 31).

Ahora bien, producto de esa misma dialéctica, señalan los propios autores que “el dominio universal sobre la naturaleza se vuelve contra el mismo sujeto pensante” (Adorno

y Horkheimer, 2007: 41). La racionalidad humana, cuyas pretensiones críticas se postulaban como esenciales para desestabilizar los antiguos regímenes de verdad, abandona sus pretensiones libertarias. Al encontrarse desprovista de toda capacidad reflexiva sobre sí misma, la razón recae en la superstición del mito. Esta pérdida de la reflexividad de la razón puede pensarse no solo desde el punto de vista epistemológico, sino también como un problema ético y político.

A partir de este último señalamiento Lévinas puede entrar en diálogo de manera categórica: para este autor, el totalitarismo político reposa sobre un totalitarismo ontológico (Lévinas, 2008: 283). Sirva entonces una sintética presentación de sus derivas filosóficas para comprender esta aseveración. En sus dos obras más importantes –*Totalidad e Infinito* de 1961 y *De otro modo que ser o más allá de la esencia* de 1974–, este filósofo lituano-francés emplaza una fuerte crítica a la tradición filosófica occidental, a la cual acusa de ser la “historia del olvido del Otro”. El esfuerzo de la obra de Lévinas, en todo caso, consiste en sostener la primacía de la ética respecto de la ontología, denunciando la nota egológica de esta tradición filosófica (Lévinas, 2006:68): desde sus orígenes griegos, la filosofía ha pensado en el Ser y ha neutralizado todo aquello que se le revela al Mismo como exterioridad, esto es, como alteridad en cuanto tal. De aquí que el Mismo –también bajo la forma del “Yo, el Homónimo”– siga una gramática total: “(...) identidad universal en la que lo heterogéneo puede ser abarcado” (Lévinas, 2006: 60) y, por ende, totalizado.

La crítica a la lógica de la identidad por parte de Lévinas puede rastrearse también en sus menciones a la violencia del conocimiento y que no traen sino resonancias a los aspectos de dominio de la razón denunciados por Adorno y Horkheimer. Permítase la extensión de una cita para demostrar la insistencia de la Totalidad –en tanto otro de los

nombres para la identidad, la Razón– en reabsorber lo Otro en el Mismo, señalada por el autor:

El saber absoluto, tal y como ha sido buscado, prometido o recomendado por la filosofía, es un pensamiento de lo igual. El ser es, en la verdad, abarcado. Incluso cuando a la verdad se la considera como jamás definitiva, existe la promesa de una verdad más completa y adecuada. Sin duda, el ser finito que somos no puede, a fin de cuentas, acabar la tarea del saber; pero en el límite donde esta tarea está culminada, consiste ella en hacer que lo Otro pase a ser lo Mismo. Por contra, la idea de lo Infinito implica un pensamiento de lo Desigual. (Lévinas, 1991: 85)

Esta idea de infinito se convierte, pues, en un pilar desde el cual postular una trascendencia no-englobable con relación a la totalidad, en cuanto realiza el “hecho asombroso de contener más de lo que es posible contener” (Lévinas, 2006: 52). Se trata de provocar una desgarradura en el Mismo, de hacer declinar la persistencia en el ser y habilitar un movimiento hacia el Otro, esto es, una posibilidad que se abre *más allá* del ser tematizado o totalizado (Lévinas, 2003: 63) pero no como *ser de otro modo* sino, ciertamente, como *de otro modo que ser*.

En la exploración de puntos y preocupaciones comunes, resulta interesante destacar que tanto Adorno y Horkheimer como Lévinas recuperan la figura de Ulises como símbolo de la matriz occidental de pensamiento y abonan la crítica a la tradición occidental a partir de la fuerza metafórica y teórica del personaje homérico. Adorno y Horkheimer dedican un excursus a Odiseo en su exploración de la dialéctica de la Ilustración: el viaje de Troya a Itaca asoma como el itinerario del sí mismo –como elemento burgués

ilustrado– a la vez que testimonia el entrelazamiento de mito e Ilustración (Adorno y Horkheimer, 2007: 57). La razón ordenadora constituye la protagonista de las aventuras enfrentadas por Ulises, que le permite reforzar su identidad a partir del dominio de la naturaleza. Por su parte, Lévinas cita una y otra vez el ejemplo de la *Odisea* acentuando a su modo este aspecto de dominio: “El itinerario de la filosofía sigue siendo el de Ulises cuya aventura en el mundo solo ha sido un retorno a su isla natal –una complacencia en el Mismo, un desconocimiento del Otro” (Lévinas, 2006b: 49). En contraposición a la metáfora de Ulises, Lévinas aboga por un movimiento radical de apertura hacia el Otro como modo de sustraerse a la violencia de la totalidad.

Recogiendo estos aportes y haciendo hincapié en aquel propósito que se desplegaba de las preocupaciones comunes de estos autores vinculadas a la realización de lo humano, es posible arriesgar algunas anticipaciones para la puesta en común de estas tradiciones. Si el cariz de dominio del pensamiento occidental puede corregirse para Adorno y Horkheimer a partir de un proceso de autorreflexión crítica enmarcado en la crítica a la lógica de la identidad,³ para Lévinas solo será posible sustraerse a la violencia de la totalidad sosteniendo una exterioridad interpelante, bajo el nombre del Infinito que no es sino el Otro que se resiste a los poderes del Mismo.

3 Esta afirmación surge del análisis del corpus bibliográfico específico señalado en el presente trabajo; la crítica a la lógica de la identidad puede seguirse en los trabajos subsiguientes de Adorno, en particular en su *Dialéctica Negativa* (2005), para ampliar el diálogo de tradiciones propuesto en este trabajo.

La educación (ética) como ruptura de la totalidad

A partir de las consideraciones anteriores, tomadas apenas como apuntes posibles para el diálogo entre estos autores, interesa hacer énfasis en las consecuencias de estos planteos para el ámbito de la educación. Esto es, el recorrido bosquejado en todo caso constituye una apertura para distinguir enfoques y concepciones ético-pedagógicas en torno a la identidad, la diferencia y la alteridad en consonancia con los objetivos de la tesis en que se inscribe esta contribución. Para ello, se explora una intervención específica de Adorno en el ámbito educativo y se intenta una relectura desde Lévinas, teniendo en cuenta las precisiones conceptuales trabajadas anteriormente.

Se trata de la conferencia radial titulada “La educación después de Auschwitz” (Adorno, 1998: 79-92) que fuera emitida en Alemania el 18 de abril de 1966. La locución inicia postulando el axioma ético-político que atravesará todo el texto: la educación debe ser el fundamento para evitar la repetición de Auschwitz. A partir de dicho postulado, Adorno intenta desentramar “los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades” (Adorno, 1998: 80) y, siguiendo esta empresa, el autor analiza las tendencias regresivas que envisten al proyecto ilustrado. La primera problemática que esboza Adorno remite a la pérdida de la conciencia moral y su progresivo reemplazo por ataduras externas al sujeto. La sujeción a poderes exteriores –afirma– conlleva la pérdida de la reflexión y de la autodeterminación. Resulta interesante señalar que, frente a eso, Adorno retoma un principio kantiano al sostener la idea de un “sujeto autónomo” que pueda prescindir de las ataduras impuestas. En este marco, una característica de las tendencias regresivas de la Ilustración que desarrolla Adorno es la pérdida de la flexibilidad en beneficio de una conciencia

cosificada. Según el autor, estos hombres de conciencia cosificada se vinculan con las personas como si fueran objetos y, por ello, son incapaces de amar y ser amados. Se encuentran, siguiendo a Adorno, en una “muchedumbre solitaria, (...) un aglomerado de gente fría que no soporta su propia frialdad pero que tampoco puede transformarla”(Adorno, 1998: 89). Estos *prototipos* de personas serían aquellos que hicieron que Auschwitz fuera posible. Resulta significativo subrayar que, ante el panorama desolador descrito, Adorno pondera a la educación como instancia ético-política que intenta reparar, desde lo subjetivo, las condiciones objetivas regresivas que acechan al proyecto ilustrado. Siendo, pues, que las tendencias regresivas azotan el cariz emancipatorio de la Ilustración, la educación podría ser pensada a partir de un carácter reparador. En términos del autor:

Como la posibilidad de transformar los presupuestos objetivos, es decir, sociales y políticos, en los que tales eventos encuentran su caldo de cultivo, es hoy limitada en extremo, los intentos de cerrar el paso a la repetición se ven necesariamente reducidos al lado subjetivo. (Adorno, 1998: 80)

En este aspecto, la educación emancipatoria implica un proceso de concientización racional de los hombres. La conciencia cosificada, uno de los elementos constitutivos y centrales de las tensiones presentes en el proyecto ilustrado, pierde toda potencialidad crítica sobre sí misma y sobre todo accionar. Adorno sostiene que los hombres carentes de reflexión crítica “tienden a tomar la técnica por la cosa misma” (Adorno, 1998: 88), esto es, a considerarla una prolongación del brazo humano. Esta actitud conlleva la expulsión de la conciencia de los fines –en tanto realización de la dignidad humana– y la fetichización de los medios.

Esta inclinación última, pues, puede entreverse en aquellos hombres fríos –a los que refiere el autor en la locución citada– que aman tanto a la técnica que son incapaces de amar a otros hombres; en todo caso, su único amor posible es por los objetos (o por sujetos objetivados). De aquí que, frente a este análisis, el autor considere que la educación debe adquirir una carácter emancipador y, por lo tanto, “solo podría tener sentido como educación para la autorreflexión crítica” (Adorno, 1998: 81). Postular –tal como lo hace Adorno– la dimensión ética de la educación en momentos en que perduran las condiciones que dieron origen a la recaída en la barbarie signada por el arrebataamiento de la autoconciencia, exige sostener un horizonte autorreflexivo.

Tomando en cuenta este recorrido, es dable aventurar una relectura de “La educación después de Auschwitz” desde la perspectiva de la ética de la alteridad convidada por Lévinas. Si bien este autor no realiza una intervención específica en el campo pedagógico, la conferencia de Adorno puede contribuir para arriesgar posibles consecuencias educativas de los planteos levinasianos, a la vez que alimentar el diálogo entre ambos autores. Para Lévinas, “ser enseñado” consiste en “recibir del Otro más allá de la capacidad del Yo”(Lévinas, 2006: 75) y, en tal sentido, este modo de concebir la enseñanza sustituye a la mayéutica de herencia occidental e ilustrada según la cual solo es posible aprehender aquello que ya sabemos puesto que se halla en nuestro interior. Joan-Carles Mèlich (1995), apuntando a las implicancias del pensamiento de Lévinas en la educación, señala que la primacía de la ética postulada por el autor resulta crucial para pensar los procesos educativos. Según Mèlich, el olvido del Otro –obrado por la filosofía, pero también por la propia pedagogía–solo convertiría a la educación en un mero adoctrinamiento bajo las formas de lo Mismo. El mismo autor invita a pensar la educación como una *relación*

de alteridad, esto es, un vínculo que demanda una responsabilidad más allá de todo pacto o contrato (Bárcena y Mèlich, 2000: 126).

A partir de esto, y retomando la lectura del mandato ético arrojado por Adorno, “que Auschwitz no repita” consistiría en abrirse a la interpelación ética del otro y responder (lo que equivale a decir: ser responsable) de él. De este modo, resulta posible interrumpir la dinámica del totalitarismo (ontológico o político); la tarea de la educación, en todo caso, consistirá también en deponer la soberanía del Yo y dar lugar a una subjetividad en la que la responsabilidad es anterior a la libertad. El movimiento que opera Lévinas postula entonces una instancia anterior a la autorreflexión crítica que podría sostener un sujeto autónomo y libre, tal como pretende Adorno. Pues, como apunta el mismo Lévinas (y que fuera citado más arriba) sabiendo que la libertad está en peligro –esa libertad del sujeto autónomo, idéntico, que posee y domina– es posible prevenir el momento de inhumanidad (Lévinas, 2006: 59).

En síntesis: aun en sus diferencias, ambos autores plantean una crítica a la idea de totalidad y encuentran en la educación una posibilidad de ruptura que suspende el círculo lógico de la violencia. Si la alternativa que entrevé Adorno por medio de la educación se basa en poner en práctica una racionalidad crítica consciente de sus límites, la salida para Lévinas se orientará hacia la apertura hacia el Otro en términos de interpelación y responsabilidad. La educación, en definitiva, convida una dimensión ética fundamental que posibilita que la violencia –el dominio del otro, la neutralización de la alteridad– no se repita. En el entrecruzamiento entre educación y ética que proponen ambos autores se perfilan ciertas consecuencias para la pedagogía a la vez que –y fundamentalmente– se fragua un modo de realizar lo humano opuesto a la violencia que subyace a la totalidad.

Bibliografía

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid, Morata.
- (2005). *Dialéctica negativa*. Madrid, Akal.
- Adorno, T., Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, Akal.
- Bárcena, F., Mèlich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Cullen, C. (2008). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Entel, A. (2005). *Escuela de Frankfurt: razón arte, libertad*. Buenos Aires, EUdeBA.
- García, L. (2014). *Modernidad, cultura y crítica: la escuela de Frankfurt en la Argentina 1936-1983*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- González Tuñón, R. (2011). "La calle del agujero en la media". En *Poesía reunida*. Buenos Aires, Planeta.
- Jay, M. (1989). *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt*. Madrid, Taurus.
- (1991). *Ética e Infinito*. Madrid, Visor.
- (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca, Sígueme.
- (2006). *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme.
- (2006b). *Humanismo del otro hombre*. México, Siglo XXI.
- (2008). *Difícil libertad*. Buenos Aires, Lilmod.
- Mèlich, J. C. (1995). "La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Lévinas". En *Enrahonar* N°24, 145-154.
- Wellmer, A. (1996). *Finales de partida: la modernidad irreconciliable*. Madrid, Càtedra.

**Indagaciones y reflexiones sobre
el proceso de investigación y la
construcción de conocimientos**

Reflexiones sobre las nuevas formas de participación política y las creencias colectivas de la ciudadanía de los jóvenes contemporáneos

Daniela Silvana Bruno

Introducción

Fenómenos contemporáneos como las tecnologías comunicacionales e informáticas, las dinámicas migratorias, el multiculturalismo y la globalización influyen notoriamente en los modos de ser ciudadano en las sociedades democráticas actuales (Pérez Luño, 2003). En este marco, estudios realizados a nivel internacional indican que la participación política juvenil, en particular las formas tradicionales de involucramiento y comportamiento, son poco frecuentes entre los jóvenes (e.g. formar parte de un partido político, votar) lo cual se pone de manifiesto en su indiferencia y rechazo por los mismos (Almond y Verba, 1963; Converse, 1964; Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001; Torney-Purta, 2002; PNUD, 2010). En esta línea, diferentes trabajos empíricos mostraron que los jóvenes prefieren participar en otro tipo de actividades (e.g. asistencia a la comunidad, actividades voluntarias, solidarias) que no estén vinculadas con el espacio político institucional y la participación convencional (Flanagan, 2003; Amnà, 2012; Eckstein, Noack y Gniewosz, 2012).

En base a lo expuesto, el trabajo que aquí se presenta tiene como objetivo desarrollar un conjunto de explicaciones que

posibiliten dar cuenta de las nuevas modalidades de prácticas políticas que los jóvenes realizan. Dicho de otro modo, la tarea que se propone consistirá en exponer otras formas de concebir la participación política y el compromiso cívico juvenil, independientemente de su grado de participación partidaria y electoral. Asimismo, se señalará una serie de aportes que se podría efectuar para comprender en mayor medida la manera en que los jóvenes significan y ejercen su ciudadanía desde la teoría de las representaciones sociales.

Estudios empíricos sobre los nuevos modos de participación política de los jóvenes

En las últimas décadas, un conjunto de estudios internacionales puso de manifiesto que la participación política de los jóvenes, específicamente las formas convencionales de comportamiento propias de la democracia representativa, son rechazadas por los mismos (Almond y Verba, 1963; Converse, 1964; Inglehart, 1990; Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001; Torney-Purta, 2002; PNUD, 2010; WVS, 2010-2014). Además, investigaciones realizadas desde disciplinas diversas (e.g. IOP, 2000; Galston, 2001; Flanagan, 2003; Benedicto, 2008; Spannring, 2008; Gillman, 2010; Flanagan, Finlay, Gallay y Kim, 2011; Amná, 2012; Eckstein, Noack y Gniewosz, 2012) señalaron que los jóvenes contemporáneos realizan prácticas políticas que no se circunscriben a la participación tradicional, electoral y/o partidaria. Por todo lo expuesto, se considera que es importante centrar la mirada en aquellas prácticas no convencionales de participación política analizando sus principales características. Esto último contribuirá a entender que los jóvenes actuales presentan modos de participación política diferentes a los de las generaciones pasadas, que es necesario conocer y

describir en su complejidad. Por lo tanto, a continuación se expondrán en este apartado las investigaciones alcanzadas hasta el momento que se dedicaron a analizar nuevas formas de participación política y compromiso cívico juvenil.

A nivel internacional, en 1999 la encuesta transnacional elaborada por la Association for the Evaluation of Educational Achievement (Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001; Torney-Purta, 2002; Torney-Purta y Richardson, 2004) en base a las respuestas de 90.000 adolescentes escolarizados de 28 países (e.g. América, Europa, Asia y Oceanía) puso de manifiesto una variedad de actividades políticas que no incluyeron las prácticas políticas convencionales. De esta forma, se comprobó que los adolescentes prefirieron formas de compromiso cívico y político menos tradicionales como la recolección de firmas para una petición o de dinero para caridad o la participación en manifestaciones pacíficas, aunque solo una minoría de ellos hubiera estado dispuesta a participar en actividades de protesta ilegales (e.g. bloquear el tráfico, ocupar edificios) dado que estas presentan muy poca adhesión entre los participantes del estudio. Asimismo, la mayoría de los estudiantes encuestados participó en actividades dentro de la comunidad, grupos ambientales o de derechos humanos. En este sentido, Torney-Purta (2002) plantea que los adolescentes deciden participar en estos grupos debido a que son organizaciones estructuradas de modo no jerárquico y les brindan la posibilidad de ver resultados más inmediatos de sus acciones que en los espacios políticos convencionales organizados jerárquicamente. Siguiendo al autor, estas serían las razones por las cuales los adolescentes eligen participar en este tipo de organizaciones y/o grupos. Además, aunque los temas que se abordan en tales organizaciones tienen una dimensión política, los adolescentes a menudo no lo perciben de esa manera (Torney-Purta, 2002). Estos hallazgos mostraron la importancia de

tomar en cuenta otros tipos de participación, que no se encuentran reducidos a las prácticas políticas convencionales, y sostener que el ciudadano no es solamente, ni necesariamente aquel que vota (Torney-Purta y Richardson, 2004).

Algunos años más tarde, la investigación internacional Euyoupart (2005) desarrollada por el Instituto de Investigación Social y Análisis (SORA) describió la participación política de los jóvenes de ocho países de la Unión Europea (Alemania, Austria, Eslovaquia, Estonia, Finlandia, Francia, Italia y el Reino Unido). Se administró un cuestionario que indagó actitudes y comportamientos políticos. Los resultados obtenidos también han mostrado el auge de las formas de participación política no convencional, en particular, aquellas acciones políticas de protesta y manifestaciones legales (Euyoupart, 2005). Según esta investigación, la adhesión de los jóvenes a este tipo de actividades políticas podría explicarse por el hecho de que están más en línea con sus principios, esto es, con sentimientos morales y políticos, y porque ofrecen una experiencia colectiva con personas afines, sin requerir el compromiso previo con una organización. Otro modo de participación política no convencional con alta aceptación juvenil fue el consumo político que toma la forma de campañas de boicot de los consumidores a grandes entidades o corporaciones políticas extranjeras, como por ejemplo los boicots a productos de Shell o Nike. Un rasgo particular de este tipo de actividades consiste en que los ciudadanos utilizan su poder de compra para influenciar en las prácticas de las instituciones y del mercado que consideran injustas. Por otra parte, las formas ilegales y violentas de participación (e.g. ocupar edificios, dañar propiedades, etc.) tuvieron poca presencia entre los jóvenes (Euyoupart, 2005). Los datos obtenidos en el presente estudio pusieron de manifiesto los cambios actuales en los modos de participación política de los jóvenes,

lo cual quedó expresado en su adhesión e involucramiento en acciones políticas no convencionales (Euyoupart, 2005).

Asimismo, el informe mundial Eurobarómetro realizado por la Comisión Europea (2007) también analizó la participación política y la pertenencia a organizaciones políticas y sociales en jóvenes de 27 países pertenecientes a la Unión Europea. Según los datos obtenidos, los participantes del estudio realizaron actividades en distintas asociaciones: los clubes deportivos fueron las organizaciones más exitosas (casi el 50% de los encuestados manifestaron ser miembros), le siguieron las organizaciones de scouts (8%), asociaciones culturales o artísticas (8%), organizaciones sindicales (7%), partidos políticos (5%), asociaciones religiosas (5%), ONG ambientales y de protección animal (4%), agrupaciones de derechos humanos (3%) y organizaciones de consumidores (1%). Además, solo el 16% del total de los jóvenes encuestados informó que participó en actividades de voluntariado; sin embargo, tres de cada cuatro consideran que los programas de voluntariado son un incentivo para su mayor participación en la sociedad. También, se puso de manifiesto que los países del norte de Europa tuvieron mayor membresía y pertenencia que los del sur: Dinamarca (47%), seguido de Alemania (46%) y Suecia (45%) y con guarismos que oscilaron del 10% al 15% se encontraron: Portugal (14%), Italia (13%), España (12%) y Grecia (11%). En todos los casos, los sujetos encuestados señalaron que las acciones mencionadas permitieron garantizar que sus voces fueran escuchadas. Otras formas de participación política elegidas fueron: firmar una petición, ser miembros o apoyar una ONG y afiliarse a un sindicato, con proporciones comparables de encuestados (11%); y el 6% manifestó que desconoce la acción política más relevante para hacer escuchar su voz (Eurobarómetro, 2007). A partir de lo señalado, cabe destacar que este informe recuperó diferentes tipos de prácticas

no convencionales realizadas por los jóvenes europeos contemporáneos.

Por su parte, una serie de trabajos empíricos internacionales (Galston, 2001; Flanagan, 2003; Haste y Hogan, 2006; Flanagan, Finlay, Gallay y Kim, 2011; Syvertsen, Wray-Lake, Flanagan, Osgood y Briddell, 2011) mostraron que los jóvenes prefieren participar de espacios comunitarios (e.g. actividades de voluntariado, ayuda a otras personas, actividades de caridad), antes que hacerlo en organizaciones políticas convencionales (e.g. partidos políticos). Flanagan sostiene que las organizaciones comunitarias permiten a los jóvenes adquirir un sentido de pertenencia al grupo social y sentimientos de solidaridad. Además, los jóvenes sienten que su voz es escuchada, respetada y considerada notablemente en el proceso de toma de decisiones de dichas organizaciones. Se trata de espacios institucionales que conforman un ámbito sumamente significativo para promover y desarrollar disposiciones democráticas como la confianza, la tolerancia y una ética de la participación cívica en los jóvenes. Es en estas entidades locales donde los jóvenes sienten que son parte de sus comunidades debido a que pueden tomar decisiones en conjunto para conseguir logros grupales y, al mismo tiempo, aprenden a identificarse con el bien común, en otras palabras, desarrollan una identidad colectiva (Flanagan, 2003).

Por otra parte, algunos autores (Amná, 2012; Ekman y Amná, 2012) propusieron un nuevo marco conceptual para estudiar diversas formas de participación social y actividades políticas en la actualidad. De esta manera, establecieron una nueva tipología de la participación política juvenil y el compromiso cívico mediante la distinción entre formas manifiestas y formas latentes o menos directas de participación política. En las primeras se ubicaron los modos de comportamiento en ámbitos políticos formales, las protestas y las acciones políticas extraparlamentarias en un espacio ilegal o legal.

En cambio, las segundas denominadas “compromiso cívico e involucramiento social”, incluyeron formas de participación activas antipolíticas (e.g. no ir a votar, evitar activamente la lectura de periódicos o no mirar la televisión cuando se tratan temas políticos, la política genera rechazo) o pasivas antipolíticas (e.g. la política no genera interés ni es importante) y de participación civil en términos de involucrarse y comprometerse socialmente en la comunidad (Amná, 2012; Ekman y Amná, 2012). Cabe señalar que, los modos de participación pasiva antipolítica son fundamentales para comprender las nuevas formas de comportamiento político y las perspectivas sobre la participación política en distintos países, ya que la tendencia en la literatura se ha enfocado en los modos de participación política convencional, tales como la electoral y partidaria, excluyendo del análisis las formas latentes de participación política, es decir, la disposición o voluntad de los ciudadanos para participar (Amná, 2012).

Específicamente en la Argentina, distintos autores (Bonaldi, 2006; Piccotto y Vommaro, 2007; Vázquez, 2007; Brussino, Rabbia y Sorribas, 2008; Vázquez y Vommaro, 2008; Mayer, 2009; La Flecha, 2010) analizaron las formas de participación política no convencional juvenil. En su conjunto los resultados de estos trabajos coincidieron en poner de manifiesto prácticas políticas alternativas o no convencionales, efectuadas por los jóvenes argentinos, como por ejemplo: actividades solidarias (en asociaciones de carácter benéfico social), comunitarias (en organizaciones educativas, culturales y artísticas) y en movimientos sociales de desocupados.

Ciudadanía como representación social

Tal como se expuso en el apartado anterior, durante las últimas décadas se observa un aumento significativo de

las prácticas políticas no convencionales realizadas por los jóvenes. Ahora bien, en la actualidad la importancia y popularidad de la ciudadanía se relaciona con la necesidad de comprender el modo en que los sujetos se integran en la comunidad política (Benedicto y Morán, 2007). Siguiendo a estos autores, la ciudadanía es algo más que el mero reconocimiento formal de derechos y deberes. En este sentido, es necesario replantear la concepción de la ciudadanía a partir de dos elementos fundamentales. El primero refiere a una noción dinámica y relacional de la ciudadanía en la que las prácticas y las interacciones sociales sean colocadas en el centro del debate. De esta forma, en lugar de concebir la ciudadanía como un estado individual, definido por la atribución de diversos derechos, debe entenderse como un proceso cuyo significado y contenidos varían en el curso de las trayectorias de vida de las personas, entre distintos grupos sociales y de acuerdo con contextos históricos específicos. El segundo hace hincapié en el reconocimiento de la multidimensionalidad de la ciudadanía, ya sea como concepto teórico y como objeto de investigación empírica (Benedicto y Morán, 2007). Por lo tanto, la reformulación de este concepto subraya su carácter dinámico y multidimensional y además, la adquisición de competencias necesarias para la actuación en la esfera pública. Por lo tanto, con la finalidad de avanzar en los significados que los jóvenes le atribuyen a la ciudadanía como objeto representacional y de sus prácticas políticas, señaladas en los estudios previos sobre los nuevos modos de participación política juvenil (e.g. Torney-Purta, 2002; Euyoupart, 2005; Eurobarómetro, 2007), se considera preciso introducir entonces la perspectiva teórica de las representaciones sociales. Estas últimas son creencias construidas socialmente que se vehiculizan en la acción, es decir, en las prácticas sociales de los sujetos. A continuación se señalarán algunos de sus atributos más importantes.

Las representaciones sociales hacen referencia al sistema de valores, ideas y prácticas que permiten a los sujetos orientarse, comprender y tomar posición en relación a situaciones y acontecimientos del mundo social, posibilitando la comunicación entre los miembros de una sociedad (Moscovici, 1961/1979). Además, las representaciones sociales contribuyen a modelar las prácticas sociales, sirven de guía para la acción en la vida cotidiana, más aun, son creencias que inciden directamente sobre el comportamiento social (Moscovici, 1988; Jodelet, 2011; Marková, 2012). En otras palabras, se trata de la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, esto es, las representaciones sociales son una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estas relaciones o comportamientos, ni tampoco una reacción a un estímulo exterior dado (Moscovici, 1961/1979).

También, las representaciones sociales son una forma específica del conocimiento: el saber cotidiano o sentido común que se construye socialmente y es compartido al interior de distintos grupos sociales (Jodelet, 2011). De este modo, estas modalidades de conocimiento social son siempre el resultado de la interacción y la comunicación; dicho de otra forma, son formaciones dinámicas generadas por influencias recíprocas y negociaciones implícitas (Moscovici, 2001). Al mismo tiempo, las representaciones sociales se vinculan con fenómenos sociales específicos, que son el producto de la experiencia y de las prácticas sociales (Moscovici, 1988).

Cabe aclarar que una descripción exhaustiva de las representaciones sociales excedería los objetivos del presente trabajo. Por lo tanto, a partir de lo desarrollado es preciso señalar que las representaciones sociales permitirían esclarecer los significados colectivos que se expresan en las prácticas sociales. De esta forma, analizar las representaciones

sociales de la ciudadanía posibilitará conocer más profundamente el modo en que los jóvenes se representan este objeto de conocimiento social y sus vínculos en torno a ella. Siguiendo a Benedicto y Morán (2007) los jóvenes aprenden a ser ciudadanos en las interacciones sociales, en el contexto de experiencias que dotan lo que dicen y lo que hacen con sentido. Por lo tanto, la teoría de las representaciones sociales resulta sumamente útil y valiosa para dicha tarea, ya que procura dar respuesta al interrogante sobre cómo las pertenencias grupales y culturales influyen en el modo de pensar de los sujetos (Pérez, 2004) y, al mismo tiempo, articula creencias colectivas y elementos comportamentales.

A modo de cierre

Se concluye que es necesario considerar un significado de la participación política que, además de centrarse específicamente en los asuntos electorales y partidarios, incluya las modalidades de participación comunitarias que realizan los jóvenes. Esto último pone de manifiesto las transformaciones en las formas y los patrones del compromiso cívico juvenil en la actualidad (Flanagan y Levine, 2010). Es decir, se trata de la pertenencia de los jóvenes a grupos locales, organizaciones e instituciones de la comunidad que promueven el desarrollo de las habilidades que son requeridas por los ciudadanos que forman parte de un sistema político democrático (Flanagan, 2003; Haste y Hogan, 2006; Quintelier, 2007; Marien, Hooghe y Quintelier, 2010).

Además, tal como se desprende de los estudios empíricos descritos en este trabajo, se puso de manifiesto el incremento de las formas de participación política no convencional (el consumo político, la participación en protestas, la firma de peticiones, etc.) en las sociedades contemporáneas.

En este sentido, el rol que desempeñan estas actividades políticas se expresa en cómo los jóvenes definen lo que caracterizan como un buen ciudadano. Así, ayudar a las personas, estar involucrado en actividades de la comunidad y realizar acciones dirigidas a proteger el medioambiente tiende a ser valorado como igualmente importante que votar en las elecciones, y considerablemente más relevante que formar parte o militar en un partido político (Torney-Purta, Lehmann, Oswald y Schulz, 2001; Haste y Hogan, 2006). Esto último estaría indicando que la idea de participación política se vincula más a ciertas prácticas de “solidaridad” que a los partidos políticos formales. Del mismo modo, es preciso incorporar la idea de formas de participación política latente en el análisis del compromiso cívico y la participación política, dado que el modo predominante de analizarlos se vincula con la participación convencional excluyendo y/o invisibilizando otras formas de participación política (Amná, 2012; Ekman y Amná, 2012).

Por último, es preciso destacar que la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales resulta sumamente pertinente para indagar los contenidos de las creencias colectivas sobre la ciudadanía en los jóvenes ya que posibilitará entender en mayor medida cómo piensan este objeto representacional y, más aún, sus prácticas políticas identificadas por los estudios descriptos.

Referencias bibliográficas

- Almond, G. A., Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton, University Press.
- Amná, E. (2012). “How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field.” En *Journal of Adolescence*, 35, 611-627.

- Benedicto, J. (2008). "La juventud frente a la política: ¿desenganchada, escéptica, alternativa o las tres cosas a la vez?". En Benedicto, J., López Blasco, A. (coords.). "Jóvenes y participación política: investigaciones europeas". En *Revista de Estudios de Juventud* 81, 13-28.
- Benedicto, J., Morán, M. (2007). "Becoming a citizen". En *European Societies*, 9(4), 601-622.
- Bonaldi, P. (2006). "Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria". En Jelin, E., Sempol, D. (comps.). *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Brussino S., Rabbia H., Sorribas, P. (2008). "Una propuesta de categorización de la participación política de jóvenes cordobeses". En *Psicología Política*, 8(16), 285-304.
- Converse, P. (1964). "The Nature of Belief Systems in Mass Publics". En Apt-er, D. E. (ed.). *Ideology and Discontent*, pp. 206-261. Nueva York, Free Press.
- Eckstein, K., Noack, P., Gniewosz, B. (2012). "Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: Trajectories throughout adolescence". En *Journal of Adolescence*, 35, 485-495.
- Ekman, J., Amná, E. (2012). "Political participation and civic engagement: Towards a new typology". En *Human Affairs*, 22, 283-300.
- Eurobarómetro (2007). "Youth survey among people aged between 15-30, in the European Union". Gallup Organization Survey.
- Euyoupart (2005). "Political Participation of Young People in Europe - Development of Indicators for Comparative Research in the European Union". Disponible en: <http://www.sora.at/EUYOUPART>.
- Flanagan, C. (2003). "Developmental Roots of Political Engagement". En *Political Science & Politics*, 36(2), 257-261.
- Flanagan, C., Levine, P. (2010). "Civic Engagement and the Transition to Adulthood". En *The Future of Children*, 20 (1), 159-180.
- Flanagan, C., Finlay, A., Gallay, L., Kim, T. (2011). "Political Incorporation and the Protracted Transition to Adulthood: The Need for New Institutional Inventions". En *Parliamentary Affairs*, 65, 29-46.
- Galston, W. A. (2001). "Political knowledge, political engagement, and civic education". En *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217-234.

- Gillman, A. (2010). "Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador". En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8, 329-345.
- Haste, H., Hogan, A. (2006). "Beyond conventional civic participation, beyond the moral political divide: young people and contemporary debates about citizenship". En *Journal of Moral Education* 35 (4), 473-493.
- Inglehart, R. (1990). *Culture Shift in Advanced Industrial Society*. Princeton, Princeton University Press.
- IOP-Harvard Institute of Politics (2000). "Attitudes toward politics and public service: A national survey of college undergraduates." Disponible en: <http://www.iop.harvard.edu/spring-2000-youth-survey-summary-results>.
- Jodelet, D. (2011). "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación". En *Espacios en Blanco*, Serie Indagaciones, 21, 133-154.
- La Flecha. (2010). "Jóvenes de perfil y de frente. Vida cotidiana, valores, participación y creencias. Reflexiones en base a una encuesta a universitarios". Buenos Aires, Fundación Actuar Hoy.
- Marien, S., Hooghe, M., Quintelier, E. (2010). "Unconventional participation and the problem of inequality: a comparative analysis". En Amn , E. (ed.). *New forms of citizen participation: Normative implications*, pp. 131-146. Baden-Baden, Nomos.
- Markov, I. (2012). "Social Representations as an Anthropology of Culture". En Valsiner, J. (ed.). *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*, pp. 487-509. Nueva York, Oxford University Press.
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la democracia*. Buenos Aires, Paidós.
- Moscovici, S. (1961/1979). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, Presses Universitaires de France.
- . (1988). "Notes towards a description of Social Representations". En *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- . (2001). "The Phenomenon of Social Representations". En Duveen, G. (ed.). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, pp.18-77. Washington Square, Nueva York, New York University Press.
- Pérez Luño, A. E. (2003). *Ciberciudadan@ o ciudadan@.com? España*, Gedisa.

- Pérez, J. A. (2004). "Las Representaciones Sociales". En Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. et al. *Psicología Social, Cultura y Educación*, cap. XIII. Madrid, Pearson-Prentice Hall.
- Picotto, D., Vommaro, P. (2007). "¿Una experiencia biopolítica? Reflexiones en torno a las Agrupaciones de Estudiantes Independientes de la Universidad de Buenos Aires". En Revel, J. (comp.). *Bio-política, poderes sobre la vida y fuerza de lo viviente: Foucault a la luz de tres interpretaciones (R. Esposito, P. Virno, G. Agamben)*. Buenos Aires, UBA-CFAAE (en prensa).
- PNUD (2010). *Informe Nuestra Democracia*. México, FCE.
- Quintelier, E. (2007). "Differences in political participation between young and old people". En *Contemporary Politics*, 13(2), 165-180.
- Spannring, R. (2008). "Votamos y después sufrimos. Opiniones de la gente joven sobre participación: resultados de una encuesta". En Benedicto, J., López Blasco, A. (coords.). "Jóvenes y participación política: investigaciones europeas". En *Revista de Estudios de Juventud*, 81, 45-64.
- Syvertsen, A., Wray-Lake, L., Flanagan, C., Osgood, D., Briddell, L. (2011). "Thirty year trends in U.S. adolescents' civic engagement: A story of changing participation and educational differences". En *Journal of Research on Adolescence*, 21, 586-594.
- Torney-Purta, J. (2002). "The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries". En *Applied Development Science*, 6(4), 203-212.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. K. (2004). "Anticipated political engagement among adolescents in Australia, England, Norway and the United States". En Demaine, J. (ed.) *Citizenship and political education today*. Londres, Palgrave.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries: civic knowledge at age fourteen*. Amsterdam, IEA.
- Vázquez, M. (2007). "Apuntes sobre la socialización política de jóvenes piqueteros". En Villanueva, E., Masetti, A. (comps.). *Movimientos sociales y acción colectiva hoy*. Buenos Aires, Prometeo.
- Vázquez, M., Vommaro, P. (2008). "La participación juvenil en los movimientos sociales autónomos. El caso de los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDs)". En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 6(2), 485-522.
- WVS. (2010-2014). World Values Survey. <http://www.world-valuesurvey.org>

La investigación como herramienta de cambio en los institutos de formación docente. Contribuciones y desafíos

Analía Gómez, Sofía Dono Rubio y Mariana Lázzari

Introducción

La investigación educativa realizada por quienes trabajan cotidianamente en las instituciones viabiliza el acceso al conocimiento de las mismas y posibilita comprenderlas en el contexto que les da sentido y las resignifica. Asimismo, la incorporación de la investigación a la práctica docente se constituye como herramienta para su profesionalización.

La investigación se presenta, de este modo, como una herramienta para la formación al posibilitar comprender el propio accionar en la trama de la dinámica institucional. A la vez, se constituye como un medio que no solo devela las problemáticas, sino también produce insumos para pensar dispositivos de intervención y cambio.

Adscribiendo a estas concepciones, un grupo de docentes de la Escuela Normal N° 4 constituimos un equipo de investigación con el propósito de generar conocimiento que pudiera volver inteligibles las problemáticas que los estudiantes atraviesan en sus trayectos por la formación docente inicial. Se pretendía, de este modo, hallar claves de

comprensión de la preocupación manifestada por distintos actores institucionales ante ciertas decisiones de los estudiantes, como el abandono de distintos espacios curriculares en los que se inscriben, especialmente en los momentos cercanos a los exámenes parciales y, fundamentalmente, en los primeros años de ambas carreras; la dilación con que se presentan a rendir finales para acreditar las materias; y la organización disímil de los recorridos por el plan de estudio, que en muchos casos se aparta de las propuestas sugeridas desde la institución que garantizarían la finalización de la carrera en el tiempo previsto.

Con este objetivo, elaboramos un diseño de investigación que focalizó en las trayectorias académicas de los estudiantes, integrando en el análisis sus estrategias, sus percepciones y aquellos condicionantes que participan en la configuración que hacen de sus recorridos formativos.

El presente artículo comunica algunas de las contribuciones más significativas de la investigación a la problemática que la originó. A la vez, comparte algunas consideraciones sobre los desafíos que supone investigar en el mismo ámbito en el que desarrollamos nuestra tarea docente. En esta dirección, dos dimensiones imbricadas en la práctica de la investigación ordenan las reflexiones. Desde una dimensión racional, analizamos los procesos de implicancia. Desde una dimensión valorativa, examinamos algunos principios éticos que orientan nuestra tarea investigativa.

Una mirada a las trayectorias académicas en contexto

En los últimos años, en nuestra institución, se agudizó la preocupación por conocer con mayor profundidad la dinámica que adquieren las trayectorias académicas de nuestros estudiantes. Con este fin, elaboramos un diseño de

investigación de corte cualitativo, enmarcado en la perspectiva de la investigación-acción, bajo el supuesto de que la producción de conocimiento contextualizado, nos permitiera comprender los recorridos académicos de los estudiantes, las estrategias a las que apelan para construirlos, las formas que adquieren, los factores que los determinan y el significado que los mismos estudiantes les atribuyen. La generación de este conocimiento resultaría un valioso insumo para el diseño de acciones institucionales tendientes a fortalecer las trayectorias.

En 2009 y por adecuación a la normativa del Consejo Federal de Educación, en la Ciudad de Buenos Aires, se implementaron nuevos planes de estudio para el Profesorado de Nivel Primario (PEP) e Inicial (PEI), con su respectivo programa de transición. El cambio, fundamentalmente radicó en la ampliación de la extensión de la carrera de tres a cuatro años, la redefinición de ciertos espacios curriculares y la creación de otros nuevos.

El nuevo plan describe el régimen académico que propone, detallando cada una de las unidades curriculares con su carga horaria correspondiente para los alumnos y los docentes, por campo de formación. Incluye además las formas de evaluación, acreditación y la modalidad de cursada, por espacio curricular.

Inicialmente el estudio centró la atención en las trayectorias estudiantiles de la cohorte 2009. Posteriormente, con el fin de profundizar el análisis y posibilitar la comparación, se abordaron los recorridos de los estudiantes de la cohorte 2011. Se propuso esta comparación a partir de considerar que la configuración y la dinámica de las trayectorias académicas de los ingresantes 2009 están particularmente condicionadas por el cambio del plan de estudios. En cambio, el impacto de la reforma curricular habría sido menor en las trayectorias de quienes ingresaron posteriormente a la carrera

y, además, otros factores juegan un papel protagónico en la construcción del recorrido académico. Asimismo se asume que la permanencia, el ritmo y el rendimiento de los recorridos académicos de los estudiantes están signados por sus biografías escolares y personales, por las condiciones materiales y simbólicas con las que inician y transitan la carrera y por la estructura institucional en la que esta se enmarca.

La información se recolectó mediante entrevistas cualitativas en profundidad. El análisis que se realizó a partir de algunas herramientas de intelección aportadas por la perspectiva biográfica y el enfoque relacional posibilitó reconstruir algunas ideas que los estudiantes tienen sobre sus trayectorias académicas. Esta lectura etnográfica se enriqueció a partir de las implicancias del concepto de trayectoria de Bourdieu (2003), que integra en el análisis la relación entre la especificidad del accionar de cada agente y la configuración de sus experiencias sociales, entendidas en el marco de un campo de posiciones y fuerzas.

A su vez, el análisis de la empiria a través del Método Comparativo Constante (Glasser y Strauss, 1967), permitió avanzar en un proceso de formulación teórica integrada a la realidad abordada, dotar de sentido y de lógica a los datos relevados y aproximarnos así a la comprensión del objeto de estudio.

Una mirada a la investigación-acción desde el concepto de implicación

En la investigación-acción el investigador forma parte de su campo de intervención a la vez que lo construye, por lo cual deberá reconocer especialmente su implicación, como la del resto de los actores a los que se acerca en su práctica profesional.

Entendemos –desde los aportes de Barbier (1977)– la implicación como el compromiso personal y colectivo del investigador en su praxis científica, a partir de su historia familiar, sus posiciones actuales y pasadas en las relaciones de producción y de clase y de su proyecto sociopolítico. La intervención del investigador es parte integrante y dinámica del proceso de producción de conocimiento.

El concepto de implicación nos recuerda que el investigador es un ser social que cuestiona la realidad de la que forma parte. Esta especificidad propia de la investigación cobra especial relevancia en el campo de las ciencias sociales, dado que el investigador está expuesto a fusionarse en una relación dialéctica con su campo de investigación. Es necesario entonces ejercer una rigurosa vigilancia a fin de lograr una aproximación válida al objeto indagado. En esta dirección nos propusimos como equipo sistematizar momentos destinados al ejercicio de reflexión crítica a fin de objetivar el impacto psico-afectivo y socio-profesional en nuestra praxis.

Estos espacios nos permitieron identificar y circunscribir lecturas que podían estar impregnadas por nuestros deseos, proyecciones, intereses; por nuestras experiencias de socialización originarias o por nuestra trayectoria de formación como alumnos y profesores. Así, intentamos, en diferentes ocasiones, correr del lugar de autoridad, que todo lo sabe y decide; de la omnipotencia, que todo lo resuelve; de los sentimientos maternales, que pueden derivar en la sobreprotección; de expectativas desmedidas, con las que socialmente se enviste la tarea de investigar. En estos ejercicios cuestionamos nuestros roles como docentes e investigadores en la institución, además de someter a revisión los supuestos éticos que fundamentaban nuestro proyecto de investigación.

Una mirada epistemológica y sus efectos éticos en la investigación-acción

Analizar el fenómeno de implicación, inherente a toda labor investigativa, nos exige entonces recuperar algunas reflexiones relacionadas con la dimensión axiológica.

Esta dimensión cobra especial relevancia al plantear un diseño de investigación-acción que remite necesariamente a un proceso en el que hay intercambio y discusión colectiva sobre los datos relevados, las decisiones asumidas y los resultados. De este modo, resulta primordial analizar cómo el equipo de investigación plantea la participación en el proceso de construcción del conocimiento. Desde este encuadre, propusimos instancias de comunicación concebidas como espacios de retroalimentación y parte constitutiva del proceso de investigación, por estar integradas a los momentos de indagación e interpretación. De esta manera, el proceso de producción de conocimiento es colectivo y las implicancias éticas resultan inherentes al mismo acto de construir y compartir ese conocimiento. Considerar la dimensión axiológica nos incita a la reflexión sobre el proceso de constitución del sujeto que se intenta conocer.

Repensar al sujeto indagado exige explicitar los fundamentos ontológicos y epistémicos que guían el proceso de investigación. Para recuperar dichos fundamentos, adscribimos a la idea de *reflexión epistemológica* que desarrolla Vasilachis:

A diferencia de la epistemología, la reflexión epistemológica no intenta ser una disciplina acabada sino que constituye una actividad persistente, creadora, que se renueva una y otra vez (...) Lejos de buscar reglas comunes a los distintos procesos de conocimiento, intenta dar cuenta de las dificultades con las que el que

conoce se enfrenta cuando las características de aquello que intenta conocer son inéditas o (...) no pueden ser registradas, observadas, comprendidas con las teorías y/o conceptos existentes y con las estrategias metodológicas disponibles. (Vasilachis, 2012: 46)

Con este concepto, la metodóloga nos invita, por un lado, a liberar la investigación de los dogmatismos de las epistemologías que suponen que la ontología de aquello que se conoce determina una única forma posible de abordarlo; y, por otra parte, a agudizar la mirada en la práctica de investigación, en los límites con los que se enfrenta el investigador día a día y el trabajo que realiza para superarlos, en lugar de centrarse en el conocimiento ya producido.

A partir de esta reflexión epistemológica, Vasilachis (*Ibid.*) sostiene que la investigación cualitativa se fundamenta principalmente en los postulados del paradigma interpretativo; y formula a partir de ellos, y de su propia práctica investigativa, la *epistemología del sujeto conocido*.

Este trabajo pretende tomar distancia de abordajes que se mantienen dentro de la *perspectiva epistemológica* centrada en el *sujeto cognoscente*, que postula que este es quien posee la capacidad de construir discursivamente y transformar a quien recibe su mirada de observador. En ese proceso de construcción de conocimiento, la distancia y la diferencia que preserva el investigador se justifica para asegurar la objetividad de su conocimiento.

La *epistemología del sujeto conocido*, en cambio, le atribuye características ontológicas diferenciales a la identidad del ser humano que fundamentan la concepción del sujeto como tal, diferenciándolo de un objeto de investigación.

Abordar a los sujetos indagados desde este marco conceptual tiene sus efectos en el orden de lo metodológico. Supera la tradicional escisión entre teoría y práctica, entre

sujeto y objeto de indagación. Implica una concepción dialéctica de la realidad y del proceso de generación de conocimiento, que se concibe de un modo espiralado y basado en el concepto de praxis. Desde esta perspectiva, los sujetos, esencialmente iguales, participan activamente y el conocimiento generado constituye un aporte que enriquece la comprensión y transformación de la realidad que ya poseen los individuos.

A la vez, al triangular el abordaje cualitativo con instancias de investigación-acción en las que el sujeto conocido es parte del proceso, se asume que la investigación y la comunicación son momentos que se interpelan de forma mutua, en un proceso dirigido a comprender una realidad concreta. Esta concepción nos obliga como investigadores a ejercer una rigurosa vigilancia metodológica y epistemológica sobre nuestros pasos para asegurar la validez científica del conocimiento generado. Al respecto, queremos enfatizar que ni el conocimiento científico, ni el de los actores implicados *per se* pueden comprender críticamente la realidad. Es necesario un conocimiento que los amalgame, como producto de una síntesis integradora.

Además, solo de este modo la investigación desarrollada puede ser un vehículo de democratización del conocimiento. La participación que se postula como tal, pero no es genuina, puede ser utilizada como instrumento para la manipulación y la tergiversación, ambas inconsistentes con nuestro encuadre axiológico.

Resumiendo, para esta forma de conocer,

(...) el sujeto que conoce no solo no puede estar separado del sujeto conocido sino que es en el proceso de conocimiento en el que ambos, identificándose con el otro en aquello que tienen de iguales incrementan el conocimiento que poseen sobre sí mismos y

sobre el otro y aumentan el conocimiento por medio de una construcción cooperativa de la que ambos participan por igual, pero realizando contribuciones diferentes (...) [Se trata] de una ontología de la mutua manifestación de ambos sujetos de la interacción cognitiva. (*Ibid.*: 56)

A la vez, estos aportes nos convocan a abordar a la institución a partir de una lógica narrativa que posibilita acercarse a la identidad institucional desde la definición misma de los sujetos, quienes, a partir de sus vivencias, son habilitados a participar activamente en su construcción, y a través de sus relatos dan unidad a la diversidad de acontecimientos, constitutivos de la institución que habitan (Cullen, 1997). Al igual que los aportes ya desarrollados, la lógica propicia un cambio en la percepción de los implicados y en su posicionamiento en el proceso de generación de conocimiento.

Desde estos fundamentos, diseñamos como una de las estrategias las sesiones de retroalimentación con profesores y estudiantes. Las mismas se pensaron como instancias participativas que hicieran posible la objetivación de la realidad, la recuperación de los aportes de los profesores y alumnos a la construcción colectiva de conocimiento y la reflexión conjunta para elaborar propuestas de acción. La participación de los actores institucionales en la dinámica propuesta generó información significativa, insumo para nuevos análisis.

Una mirada a las trayectorias de los estudiantes desde su propia perspectiva

A partir del encuadre teórico metodológico y con el fin de caracterizar las trayectorias de los estudiantes se dio

visibilidad a los núcleos de significados que el estudiantado le asigna a sus experiencias formativas en la trama socioinstitucional en la que se inscriben y adquieren su sentido. Este análisis posibilitó percibir la riqueza y complejidad de las representaciones de los estudiantes y vislumbrar cómo inciden en las decisiones que estos, como agentes del campo, toman o desestiman.

Este conocimiento permitió profundizar la caracterización de las trayectorias académicas estudiantiles de las cohortes 2009 y 2011, y habilitó la comparación de las particularidades entre ambas. Dicha comparación se encuentra en una fase de desarrollo incipiente. Sin embargo, a modo de resultado preliminar se pudieron identificar algunas similitudes y diferencias; entre estas últimas se encuentran:

- Las apreciaciones sobre el plan de estudio de los ingresantes 2009 eran indefinidas y daban cuenta de la incertidumbre que significaba para estos realizar un recorrido académico que se iba delineando sobre la marcha. En ese contexto, los estudiantes discutían el impacto que podía tener el incremento de tiempo de cursada de la carrera, que vivenciaban como “imposible” de realizar en los cuatro años previstos. Al mismo tiempo, rescataban como positivos nuevos espacios formativos que se incorporaron a partir de dicha extensión. Fundamentalmente, identificaban como valiosa la inclusión de las materias de enseñanza de las disciplinas desde el primer cuatrimestre de la cursada.
- Los estudiantes que iniciaron la carrera en 2011, con una mirada más objetivada, consecuencia de un plan ya consolidado, comparten con la cohorte 2009 que la extensión del plan constituye una dificultad para hacer el recorrido en cuatro años; al mismo tiempo

que han construido una percepción predominantemente positiva respecto del nivel formativo al que les permite acceder.

- Los estudiantes de la cohorte 2009 destacan la orientación brindada y los dispositivos institucionales previstos por la conducción para llevar adelante el armado de recorridos particulares en el marco de la transición entre planes. Asimismo, reconocen el compromiso de muchos profesores para garantizar las condiciones habilitadoras del proceso formativo.
- Los estudiantes ingresantes en 2011, al transitar su carrera en condiciones más estables, visualizan otros aspectos institucionales. Así, destacan la accesibilidad a recursos materiales, la disposición de los docentes, la conducción y la tutoría en la orientación general, el seguimiento que se realiza sobre las situaciones particulares por las que atraviesan los estudiantes, y los distintos dispositivos facilitadores que se articulan en la búsqueda de optimizar los recorridos.

Del mismo modo, los estudiantes de ambas cohortes comparten ciertas percepciones sobre otros espacios formativos:

- El nivel secundario, salvo pocas excepciones, es visualizado como un espacio que no ha contribuido a la apropiación de saberes válidos para la inserción en el nivel superior. En algunos casos, se le reconoce el entrenamiento en competencias procedimentales fundamentalmente vinculadas a la metodología de estudio.
- Son valoradas positivamente experiencias en espacios de educación no formal e informal que contribuyen de distintos modos a la práctica como docentes. Entre

ellas destacan la participación como líderes en grupos *scout*, la colaboración en centros cooperativos en los que realizan apoyo escolar, la coordinación de grupos infantiles y juveniles en parroquias, la contribución en comedores o merenderos. Al mismo tiempo, dentro de los espacios de educación formal, rescatan el aporte significativo que implica la incorporación al Plan Aprender Trabajando.

- Tanto los estudiantes que transitaban la incertidumbre del cambio de plan como aquellos que cursaron el plan ya puesto en marcha, sienten la constitución de un grupo de pares sólido como uno de los principales instrumentos facilitadores de la tarea. Por otra parte, lo grupal es percibido como una de las más importantes herramientas a la hora de afrontar y superar muchas de las dificultades que se presentan en el recorrido académico, además de un continente afectivo que abre posibilidades.
- En ambas cohortes existe una percepción sobre la educación como una herramienta de transformación; también es compartida la apreciación de los estudiantes quienes se visualizan como promotores de ese cambio.

A modo de cierre provisorio

Los fundamentos conceptuales y metodológicos desarrollados nos llevaron a poner en marcha algunas estrategias coherentes con el propósito de construir conocimiento contextualizado, centrado en los problemas propios de la institución y en el mejoramiento de sus prácticas. En esta dirección, nos enfrentamos –como docentes– al desafío de

implementar un diseño de investigación-acción que permitiese, en el marco institucional, comprender las trayectorias de nuestros alumnos.

Nos resultó particularmente enriquecedor, para afrontar este desafío, examinar nuestra tarea de investigación adscribiendo a la idea de reflexión epistemológica e integrando en nuestro análisis el concepto de implicación y los efectos axiológicos de los fundamentos epistémicos asumidos.

Revisitar nuestra tarea desde la idea de implicación dio visibilidad a ciertos obstáculos que enfrentaríamos al indagar sobre el mismo campo en el que nos desempeñamos como docentes. Identificamos así el peligro de fusionarnos con el otro o de permanecer en una posición de exterioridad respecto de la situación indagada, inhibiendo la posibilidad de un intercambio genuino. Para tomar distancia de estos riesgos, generamos espacios donde fue posible objetivar nuestras acciones; poner en palabras impresiones inacabadas, que a través del intercambio con pares, cobraban cuerpo y eran objeto de análisis; agudizar la mirada para superar las limitaciones impuestas por la propia subjetividad.

Del mismo modo, la reflexión epistémica nos permitió posicionar al sujeto indagado en el lugar de sujeto cognoscente, con las implicancias éticas que esto reviste. Así, se promovió la participación de los actores en el proceso de investigación desde una posición de igualdad, desempeñando diferentes roles, creándose las condiciones para la democratización del conocimiento.

El conocimiento elaborado sobre las trayectorias de los estudiantes fue producto de una sistematización de los relatos a partir de los cuales los actores implicados objetivaron sus experiencias. A partir del análisis, la diversidad de las vivencias relatadas cobró unidad y sentido. Al mismo tiempo, el conocimiento producido retorna a los actores propiciando un cambio en su percepción y en su

posicionamiento como partícipes del proceso de generación de conocimiento.

Esta mirada reflexiva y sistemática sobre la tarea de investigación se constituyó como parte del proceso de vigilancia epistemológica que garantiza la validez del conocimiento situacional colectivamente construido.

Bibliografía

- Achilli, E. (1992). *Las lógicas de investigación social*. Rosario, Escuela de Antropología, Universidad Nacional de Rosario (mimeo).
- Barbier, R. (1997). *La recherche. Action dans l'institution éducative*. Mastache, A. (trad.).
- Bourdieu, P. (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Quadrata.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967), *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, Aldine Publishing Company.
- Vasilachis, I. (2012). *La investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.

La investigación en educación desde el enfoque clínico. Trabajo de campo y análisis de la implicación

Lorena Sánchez Troussel y

María Florencia Di Matteo Demirdjian

Introducción

Este capítulo presenta una descripción y análisis de algunas de las dificultades y tensiones que se generan en el ingreso y permanencia prolongada en el campo en dos investigaciones cualitativas realizadas desde un enfoque clínico en sentido amplio (Souto, 2010).

Una de las investigaciones se propone estudiar la evaluación de los aprendizajes en instancias de formación profesional en cursos universitarios y analizar en profundidad las vinculaciones con el proceso formativo del sujeto y su relación con características de la profesión. Los objetivos de la investigación son: describir los rasgos de los dispositivos de formación y de evaluación de los aprendizajes empleados en cursos universitarios de formación preprofesional en cuanto a los fundamentos pedagógicos y didácticos, propósitos, formatos y condiciones de puesta en práctica; y caracterizar las concepciones sobre la práctica profesional

y su vinculación con las situaciones de formación para la profesión que subyacen en cada curso; identificar el lugar que ocupa la profesión y las características del mundo del trabajo en la definición conceptual y operativa de las prácticas e instrumentos de evaluación de los aprendizajes utilizados, en el marco de las instancias de formación a estudiar. Asimismo, se propone caracterizar la relación que el sujeto establece con la situación de formación y con la instancia de evaluación, a partir de aspectos tales como: las habilidades cognitivas implicadas en el desempeño en la situación; la vinculación emocional establecida; y las representaciones sobre la formación, la evaluación y la profesión como práctica futura del estudiante. Se trabaja con cuatro casos de estudio que corresponden a cursos de universidades públicas situadas en la ciudad de Buenos Aires.

El segundo de los proyectos se propone describir y analizar la experiencia de directivos que trabajan en escuelas primarias en contextos de vulnerabilidad social. Las unidades de análisis son directores de escuelas primarias de gestión pública de la Ciudad de Buenos Aires, que reciben población de barrios urbano-marginados. El interés por este estudio surge de la importancia atribuida al director y sus actividades y de la preocupación por la formación con la que los directivos que trabajan en dichos contextos llegan al cargo. Los objetivos de la investigación son: analizar e interpretar los rasgos y sentidos que asume la experiencia de dirigir una escuela en contextos de vulnerabilidad social; describir y analizar las características del contexto comunitario e institucional en que los directivos desempeñan su trabajo; identificar, describir y analizar los tipos de actividades que realizan los directivos en la escuela, con especial referencia a las que se vinculan a dichos contextos; identificar, describir y analizar los tipos de dificultades y problemas que enfrentan los directivos en el ejercicio del cargo,

con especial referencia a los vinculados con el contexto en el que trabajan; así como las capacidades y competencias que ponen en juego para su resolución.

Ambos estudios se enmarcan en una lógica cualitativa. En términos teórico-epistemológicos se trabaja sobre los objetos de investigación desde las hipótesis de la complejidad (Morin, 1994, 1996), la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993) y el enfoque clínico entendido en sentido amplio (Souto, 2010).

Luego de esta introducción, presentamos referencias epistemológicas y metodológicas de las dos investigaciones; allí nos detenemos en señalar algunas de las características de la investigación desde el enfoque clínico en sentido amplio (Souto, 2010). Luego, describimos situaciones de los momentos de entrada (en el estudio sobre evaluación de los aprendizajes en la formación preprofesional) y de permanencia en el campo (en la investigación sobre la experiencia de directores en escuelas primarias de barrios urbano-marginados). Desarrollamos allí, algunas hipótesis interpretativas sobre las dificultades y tensiones que se produjeron en esos momentos del proceso de investigación. En el cierre, sostenemos como hipótesis que el trabajo sobre sí mismo –análisis de la implicación– (Barbier, 1977) es parte central del proceso de formación en investigación, trabajo que requiere de un tipo de vínculo particular entre investigador en formación e investigador formado.

El enfoque clínico en sentido amplio

La investigación cualitativa constituye un campo en el que se entrecruzan disciplinas, áreas y objetos de estudio. Más allá de las diferentes tradiciones, es posible ofrecer una definición inicial y genérica sobre la investigación

cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011) que enfatiza la centralidad del sujeto investigador en la interpretación:

Es una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen las notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas del investigador. En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan. (2011: 48-49)

Realizadas estas breves consideraciones, avanzamos en la descripción del enfoque clínico, el que situamos dentro de metodologías cualitativas preocupadas por el estudio en profundidad de las singularidades de las situaciones objeto de investigación a través de un estudio de casos. Desde este enfoque, la construcción del conocimiento implica la elaboración de hipótesis interpretativas –antes que explicativas– con una intención de comprender la singularidad y no de generalizar los resultados. Esta construcción de hipótesis se entiende como una atribución de sentidos por parte del investigador sobre esas situaciones que implican siempre a sujetos sociales (que pueden ser individuales o colectivos). Se otorga centralidad a la relación intersubjetiva que se produce entre ellos (sujeto y objeto de investigación), especialmente al reconocer la presencia del inconsciente y de las relaciones de transferencia y contratransferencia que se definen como parte del análisis de la investigación.

Cuando nos referimos a la investigación clínica, hablamos de enfoque porque se trata de:

(...) un modo de abordaje, de una mirada que permite acercarse al otro (objeto de investigación) desde una actitud de receptividad, de porosidad que facilita la comunicación no solo consciente sino también inconsciente con el otro, un gesto profesional caracterizado por la receptividad, la apertura a los significados, pensamientos, afectos y representaciones imaginarias. (Souto, 2010: 63)

Ello favorece la toma en uno –en el sentido de contención psíquica– de los contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes del otro, sus modos peculiares de expresión, sus silencios, sus resistencias y defensas, su manera de presentarse y construir su *ethos* (Souto, 2010).

Al hacer referencia al enfoque clínico en investigación educativa, Souto (2010) plantea que el mismo puede ser tomado en sentido amplio o restringido. En el primer caso, el psicoanálisis es utilizado como referencia teórica exclusiva, haciendo una clínica de orientación psicoanalítica. En el segundo, se toma un marco de multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993) que incluye al psicoanálisis junto con otras disciplinas teóricas para la construcción y análisis del objeto de investigación. De acuerdo con Souto (2010), el enfoque clínico en sentido amplio supone:

- El estudio de un caso singular y la referencia al terreno del cual se obtienen los datos de investigación.
- El supuesto según el cual el investigador trabaja con un caso reconstruido, pues tanto la situación observada como la entrevista administrada son imposibles de ser reproducidas (aun con la utilización de tecnologías

como grabaciones o video grabaciones). Los hechos que se estudian tienen un carácter irrepetible ya que son procesos dinámicos que se desarrollan en el tiempo.

- La búsqueda del sentido que otorgan los actores a la situación, tanto el sentido vivido y manifestado como el inconsciente.
- La aprehensión de la situación en su singularidad y complejidad, recurriendo para ello a datos diversos pero también a múltiples teorías para interpretar y comprender el caso.
- El lugar del investigador como observador no participante, aunque consciente de los efectos que su presencia puede tener en la situación o en el sujeto-objeto de investigación.
- El trabajo del investigador sobre sí mismo en relación con la producción del conocimiento, su relación con el saber y su propia implicación en la situación de investigación y con el sujeto-objeto de investigación.
- La utilización del enfoque psicoanalítico para la interpretación de los datos, aunque no de manera exclusiva.
- La renuncia a la construcción de un conocimiento acabado.

Tal como hemos señalado, el enfoque clínico plantea la inclusión del sujeto investigador en la relación con el objeto y concibe dicha relación desde la noción de implicación (Barbier, 1977; Ardoino, 1997). Entendemos por implicación al conjunto de relaciones, conscientes o no, que existen entre el actor, el investigador, las situaciones objeto de investigación y los sistemas institucionales en los que estos se ubican. Se trata de un proceso inevitable que ocurre de manera concomitante al conocimiento de los hechos humanos; es un comportamiento natural de quien observa e investiga y

refiere a los deseos, temores, ansiedades, emociones, expectativas, que se sienten y viven en los distintos momentos del proceso de investigación. Así, reconocemos la necesidad de poner en análisis las formas que adquiere esa implicación, trabajo que se realiza mediante la metodología denominada análisis de la implicación (Barbier, 1977). Esta es concebida como un modo particular de trabajo sobre la subjetividad del investigador para desligarlo reflexivamente de su objeto de estudio, aportando claridad y seguridad al proceso de conocimiento (Souto, 2010). Para ello, se emplean marcos psicoanalíticos, pero sin excluir otros. Este análisis de la implicación se plantea, a su vez, como una vía para la producción de conocimiento.

En términos metodológicos, este análisis se realiza a través de las notas que el mismo investigador vuelca en la segunda columna de los registros de campo. Allí se asientan las impresiones que le provoca el contacto con las situaciones y sujetos en la investigación. Se trata de registrar los signos que permiten el descubrimiento de la contra-transferencia y que son del orden de la preocupación o el malestar, es decir, de la percepción en un nivel secundario, incierto, mal articulado con el discurso (o encubierta por una racionalización sentida como satisfactoria) de un conflicto interno ligado a la situación de análisis (Gantheret, 1994). Esas impresiones o signos son puestos en análisis a través de un proceso de interpretación en el que se requiere de la presencia de un tercero (director o equipo de investigación).

Por otra parte, como hemos señalado, la investigación clínica supone trabajar con diferentes marcos teóricos tanto en la construcción del objeto de estudio como en su interpretación; este enfoque es el de la línea denominada multi-referencialidad teórica (Ardoino, 1993).

El análisis multirreferencial de las situaciones, de las prácticas, de los fenómenos y de los hechos educativos propone explícitamente una lectura plural de tales objetos, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, los cuales no pueden reducirse unos en otros. Mucho más que una posición metodológica, se trata de una decisión epistemológica. La educación, definida como una función social global que atraviesa el conjunto de los campos de las ciencias del hombre y de la sociedad, interesa tanto al psicólogo como al psicólogo social, al economista, al sociólogo, al filósofo o al historiador, etc. y es aprehendida en su complejidad. (Ardoino, 1993: 31)

Este enfoque multiteórico permite un acercamiento al objeto-campo complejo (Souto, 2000) y a su comprensión en sus múltiples atravesamientos (psíquicos, sociales, institucionales, instrumentales, etc.) con el fin de complejizar la construcción del conocimiento producto de la investigación.

A continuación mostraremos en cada una de las investigaciones cuál fue el análisis realizado sobre la implicación dando cuenta de diferentes usos posibles de este abordaje metodológico. En cada apartado, se emplea la primera persona del singular en tanto cada análisis ha sido llevado a cabo por cada una de las investigadoras a cargo del proyecto. Primero nos detenemos en la investigación sobre evaluación de los aprendizajes en la universidad, investigación realizada por María Florencia Di Matteo. Luego, se describe el análisis de la implicación en la investigación sobre directores de escuela, a cargo de Lorena Sanchez Troussel.

La llegada al campo y el permiso institucional

Cuando comencé la búsqueda de los casos para la investigación sobre la evaluación de los aprendizajes en instancias de formación preprofesional, tenía en mente uno. Se trataba de una cátedra¹ de clínica de animales de una institución universitaria que me interesaba ya que allí, los estudiantes, como parte de su formación, asisten al Hospital Escuela para atender a esos pequeños animales bajo la supervisión de los docentes. Comprender las prácticas de evaluación en esas instancias de contacto directo con el objeto real de trabajo e intervención era uno de los objetivos de la investigación. El curso cumplía, en mi imaginario, con todos los rasgos deseados.

A partir de diferentes consultas con personal de esa institución, obtuve el correo electrónico de la docente a cargo de esa cátedra y le escribí. Su respuesta fue inmediata y acordamos un día y horario de reunión. Hasta allí, yo creía, ingenuamente, que la aceptación de mi inclusión como investigadora en ese espacio institucional sería favorable. Sin embargo no fue así.

A partir de aquel primer día de encuentro comenzó a generarse una serie de situaciones que me permitieron pensar que “La entrada al terreno se constituye como lugar privilegiado para la ocurrencia de circunstancias fallidas que desorientan respecto de la tarea y que desorganizan al equipo” (Varela, 2004: 221). Algunas de esas dificultades pueden vincularse con que la relación del sujeto con el objeto de investigación se da en el marco de una institución, que condensa sentidos y significados instituidos.

1 En Argentina, la cátedra se considera una organización académica básica de la enseñanza en las unidades educativas del nivel superior universitario.

El encuentro presencial con la docente fue aceptable. Ella mostró predisposición para mi incorporación en ese espacio de formación. Señaló que, inicialmente, debía solicitar un permiso a las autoridades para que validaran mi presencia en el Hospital Escuela, conseguir un seguro ante un posible ataque de algún animal y la aceptación del docente a formar parte de este estudio, ya que, según comentó, los profesores disponen de escaso tiempo extra laboral para actividades que no sean de docencia. Sobre esto último pensé que debía agudizar mis habilidades de investigadora para lograr un vínculo favorable con el docente, pero no tenía conciencia de la necesidad de lograr esa entrada al entramado institucional.

A partir de allí me comuniqué con personal que pudiera orientarme con el permiso requerido; ellos respondieron que esa precisión debía darla la profesora. Así es que envié correos electrónicos a aquellos y a ella, sin conseguir que se pusieran de acuerdo.

En paralelo, pensé en avanzar para construir confianza y vínculos que permitieran el trabajo en la institución. Así es que consulté a la docente para entrevistarla. La profesora aceptó realizarla a condición de tener los tópicos de la indagación y me ofreció tiempos y horarios reducidos que yo juzgaba como no suficientes para una profundización. Esta situación me generaba mucha incomodidad y hasta sentí temor de no poder acceder al caso para la investigación. Si el inicio era así de complicado, ¿cómo serían las instancias siguientes? La entrevista quedó inconclusa.

Mi directora de investigación por un lado, dejó que avanzara autónomamente en la gestión para el ingreso al campo. Al mismo tiempo, actuó como tercero mediador, ayudándome a pensar y a elaborar diferentes hipótesis sobre la posición de la docente en esta situación. Comenzamos a leer esa demanda insistente de requerimientos de permisos

como parte de actitudes defensivas y de resistencias organizacionales. También, pensamos que tal vez la docente podría verme como una evaluadora, especialmente por ser la evaluación de los aprendizajes el tema de mi investigación; o bien ubicarme como quien develaría tensiones ocultas de la institución. Consideramos, asimismo, que los temores de la docente a abrir el espacio para la investigación podrían relacionarse con el lugar que representaría yo en su imaginario: el de investigadora de la universidad y del campo de las Ciencias de la Educación; posición investida de saber.

Siguiendo en la descripción de la situación de este contacto inicial, sucedió que la docente pidió que avanzara con el permiso institucional. Para ello solicitó que estipulara por escrito la cantidad y tiempo de cada entrevista a docentes y a estudiantes, el número de observaciones a realizar y demás requerimientos. Y todo eso era para comenzar justo un año después, ya que en ese momento se daría la materia que me interesaba estudiar. Estimé, entonces una cantidad aproximada de días y tiempo para el trabajo de campo. Esto me seguía generando mayor incomodidad sobre mi futuro modo de trabajar. ¿Cómo calcular con tanta precisión la cantidad de intercambios en una investigación cualitativa de enfoque clínico? ¿Qué pasaría si necesitaba ir al campo unas veces más para arrojar luz sobre algunas cuestiones acerca de las que tuviera dudas y quisiera buscar mayor información? Por otra parte, pensaba que la docente no se imaginaría cómo sería una investigación cualitativa sobre la enseñanza, probablemente por sus propias representaciones sobre la ciencia y la tarea de investigar.

Luego de presentar aquella lista con las actividades de la investigación, la profesora respondió que era factible que las realizara. A partir de ese permiso obtenido, tendría que enviar, por correo electrónico, otra solicitud de acceso a un sector académico de la universidad dando precisiones sobre

mi trabajo. Así lo hice en tres ocasiones con un intervalo de un mes entre cada una. También llamé por teléfono. Me indicaron que debía contactarme por mail. Ya lo había hecho. Nunca obtuve respuesta alguna y no pude tomar el caso para la investigación.

La lectura de aportes del análisis institucional permitió elaborar hipótesis sobre ciertos modos de actuar de la docente. Las instituciones, como máquinas sociales, funcionan siempre de manera imperfecta (Deleuze y Guattari, 1973, citado en Varela, 2004) y los sujetos que las integran, muchas veces, lo sienten y lo saben. Una cátedra universitaria es una institución, un espacio que tiene a su alrededor un cerco que es tanto real como virtual. Y en el imaginario de sus integrantes, esta cerrazón evita que sea contaminada y trabajada por fuerzas ajenas; esto garantizaría su integridad (Varela, 2004). Al ser la investigación una práctica que implica a un otro ajeno (investigador o equipo) que puede visibilizar y hacer público aquello que sucede en el espacio cerrado del aula, puede generar en sus miembros temores y ansiedades inconscientes y la fantasía de que ese otro ajeno hará visibles las imperfecciones de la institución.

Se ve entonces que el ingreso al territorio de una institución estará siempre más o menos impedido o regulado, y como esto ocurre por un factor estructural de cercamiento propio por la naturaleza de las instituciones. En la constitución misma de una institución queda de hecho establecida la división entre un interior y un exterior, entre los incluidos y los excluidos, delimitación que será materia constante de atención y perfeccionamiento y determinará la conformación de un clima, de una cultura propia. Interioridad/exterioridad territorial por un lado, inclusión/exclusión de personas por otros. (Varela, 2004: 230)

Señalamos finalmente, que la relación con un otro real –la directora del proyecto de investigación– se tornó necesaria ya que actuó como continente (Blanchard-Laville, 1998), ayudando a tomar esas emociones y devolverlas modificadas, facilitando que yo pudiera tolerar la frustración de no haber podido acceder al curso para el estudio, sublimar esos deseos en pensamientos y tomar la decisión de buscar un nuevo caso para la investigación.

Sobre la permanencia en el campo y el vínculo con el sujeto-objeto

Como hemos intentado mostrar, la entrada a una institución educativa con el propósito de permanecer allí un largo período y entrevistar a sus miembros no es una tarea sencilla. Ahora bien, una vez que el contacto es exitoso y el ingreso se hizo posible, la permanencia puede presentar al investigador algunos problemas o desafíos. Estos desafíos están relacionados, a nuestro entender, por un lado, con la incomodidad inicial que puede provocar en uno y los otros, el hecho de ser un extraño en la institución. Por otro, y como contracara, tienen que ver con que el hecho de permanecer largos períodos en un mismo espacio nos lleva a establecer vínculos con los sujetos investigados. En el marco del enfoque clínico, se concibe a estos vínculos en sus dimensiones real o formal y fantaseada. Por esta razón, el hecho de poder objetivar los rasgos que asumen los vínculos que se establecen con los sujetos de la investigación (sean individuales o colectivos), las imágenes que se forman sobre los mismos, etc., es fundamental para el desarrollo del proceso investigativo. Nos interesa detenernos aquí en el segundo de los aspectos: el vínculo que se establece con los sujetos investigados después de permanecer un tiempo en el campo.

Para ello tomaremos el registro de las impresiones en dos momentos distintos de la recolección de datos de uno de los casos de la investigación sobre directores: la entrevista inicial al director y la observación de una jornada institucional de la escuela.

En el caso de la investigación sobre directores, en tanto el objetivo era comprender los rasgos que asume la experiencia de dirigir, la permanencia en el campo fue fundamental. En términos metodológicos se tomaron entrevistas al director/a pero, fundamentalmente, se efectuaron observaciones de las jornadas de trabajo de los directores. Esto significó “seguir” al director y acompañarlo en sus diferentes actividades. Para ello la construcción de un encuadre de trabajo con el director/a, en un primer momento, fue fundamental, en tanto hizo posible anticipar el tipo de trabajo que se realizaría, establecer acuerdos respecto de la confidencialidad de la información, etc. Esto se constituyó en un punto de partida importante para la construcción de un vínculo de confianza, necesario para llevar adelante una observación de estas características.

Una vez realizado el primer contacto con la escuela y el acuerdo sobre el encuadre de trabajo con el director, comencé con la recolección de datos. Realicé entonces la entrevista inicial al director. Se trató de una entrevista semiestructurada y en profundidad. El objetivo era conocer aspectos de la escuela en general, cómo había llegado al cargo, su trayectoria previa, etc. Como señalamos en el primer apartado, en el enfoque clínico, además del registro y/o grabación de la entrevista; realizamos un registro de nuestras impresiones. Es decir que anotamos qué ideas, emociones, sensaciones nos genera el contacto con el entrevistado, aquello que dice, el modo en que lo dice, etc. Este material nos permite, luego, realizar el análisis de la implicación y detectar rasgos del vínculo que establecemos

con los entrevistados y que ellos establecen con nosotros en esos momentos. Transcribo a continuación parte de este registro de impresiones: por un lado las impresiones registradas en el momento mismo de la entrevista (1); en segundo lugar, las impresiones registradas una vez terminada la misma (2).

(1) “Me resulta muy agradable.”

“Me hace sentir cómoda, genera un espacio de cercanía, de trato poco protocolar.”

“Lo que dice suena muy interesante, ojalá todos los directores pensarán así.”

“El modo de entender la relación con el barrio es interesante, parece una postura muy democrática y comprometida.”

“Hay humildad, una idea de dejar correrse y que los otros hagan.”

(2) “La entrevista fue interesante. Me sentí cómoda y sentí que el director habló cómodamente. Me dio la impresión de ser una persona abierta, con ganas de trabajar y de producir cambios en la escuela y también el barrio. Habló de manera sencilla, pero siendo ordenado en las ideas y utilizando categorías y conceptos que le permitían claridad en la presentación. Esto me sorprendió gratamente, quizás porque en la experiencia de formación con directivos el discurso de apertura hacia el barrio está menos presente, así como lo están determinadas lecturas teóricas. Termino con la idea-sensación de que serían deseables más personas así en los cargos directivos. Ojalá pueda ver cómo se hace todo lo que él dice en la escuela.”

Sin lugar a dudas, la visión que construí sobre el director en este primer acercamiento (y que mantuve en los meses

que siguieron a esta entrevista inicial) fue muy positiva. Estar en la escuela y observar las actividades que realizaba con los padres y en el barrio me resultaba placentero. Esta imagen construida sobre el director cambió de manera “abrupta” cuando realicé la observación de una de las jornadas institucionales en la escuela. Algunas de las impresiones registradas después de esa observación:

“Me voy con una sensación ‘amarga’, siento cierta molestia con el director y cierta identificación con los docentes. Cosa que no me había pasado hasta ahora. Habló mucho, mucho, sin posibilidad alguna de escuchar lo que estaban diciendo los docentes. Me voy como enojada, desilusionada.”

Sentí bastante frustración en ese momento y me costó volver a la escuela después de ese encuentro. El registro de las impresiones y la detección de cierta “sensación de enojo” me permitió plantear algunos interrogantes: ¿por qué sentía enojo?, ¿qué me molestaba? Esta pregunta me abrió la puerta para pensar sobre el vínculo que había establecido con el director y la imagen que había construido de él: se trataba de una imagen sin fisura. El enojo que sentí, luego de la observación de la jornada institucional, seguramente tuvo que ver con que esa imagen se desarmó en ese encuentro. Comprender este pasaje en una zona que va de la ilusión a la desilusión, de la idealización a la desidealización permitirá un acercamiento a los datos de otro tipo de mi parte como investigadora. También permitirá reconocer en los datos la intención de construir una imagen o *ethos* atractiva, por parte del director, estrategia que complementa el rasgo de seducción en el cual el investigador corre el riesgo de quedar atrapado, sin posibilidad de ver “matices” en la realidad observada. El desafío, en proceso de análisis de los

datos, consistirá en evitar lecturas dicotómicas que lleven a ver al director como “bueno” o “malo” y poder captar las contradicciones y paradojas presentes.

A modo de cierre

El contacto con el terreno da lugar, como hemos intentado mostrar, a distintas tensiones y dificultades. Algunas se resuelven; otras no (como el caso que no pudo ser). Poder transitar y tramitar esas dificultades y lo que ellas nos provocan en términos subjetivos, resulta central para dar continuidad a la investigación y para el propio proceso de formación. El análisis de la implicación es una herramienta que nos permite realizar esta “elaboración” y, de esta manera, contribuir tanto a nuestro proceso de formación como investigadores como a la producción de conocimiento.

Este trabajo de reflexión sobre el proceso de investigación es parte de la formación dada en una transición entre los estudios de doctorado y la construcción del oficio de investigador. Y en este proceso, es una herramienta central el análisis de la implicación a través de la intervención de un tercero mediador (el director, el equipo de investigación). En este marco, sostenemos que el análisis de la implicación, en los diferentes momentos del proceso de investigación, es central en dos sentidos. Por una parte, en tanto permite tomar recaudos metodológicos en relación con el acceso al campo, el análisis e interpretación de los datos y la producción de conocimiento. Por otra parte, al posibilitar el análisis de la propia subjetividad y contribuir a nuestra formación como investigadores.

Analizar la implicación requiere un trabajo específico, en profundidad, a partir de lo que se siente en las relaciones interpersonales y en las situaciones que se plantean en la

investigación, tanto al elegir los casos, ponerse en contacto con informantes, recoger los datos como al analizarlos. El espacio de análisis de la implicación requiere a su vez de algunas condiciones entre las cuales es importante establecer un adecuado *rapport* entre el investigador y su director o el equipo de investigación. Se trata de lograr en términos de Winnicott (1991) un espacio “suficientemente bueno”, en el cual pueda surgir una relación continente-contenido (Bion, 2009) de crecimiento mutuo, donde el juicio de valor quede suspendido, y donde quienes ocupen el lugar de terceros analistas puedan poner en juego su capacidad de *rêverie* (Blanchard-Laville, 1998); así, se podrá hacer posible un retorno sobre sí mismo del investigador desde una distancia que permita a la vez subjetivación y objetivación. Es un trabajo de elaboración psíquica centrado en el rol de investigador en situación que contribuye a su formación.

Bibliografía

- Ardoino, J. (1993). "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives". En *Revue Pratiques de Formation. Analyses*, N° 25-26.
- (1997). "La implicación". Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México, el 4 de noviembre.
- Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l'institution éducative*. París, Gauthiers Villars.
- (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y Análisis*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Bion, W. R. (2009). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Blanchard-Laville, C. (1998). "En los orígenes de la capacidad de pensar y aprender. A propósito de las concepciones teóricas de W. R. Bion". En Baillerot, J. *et al. Saber y relación con el saber*. Buenos Aires, Paidós.

- Gantheret, Ch. (1994). "Texte 2". En Ardoino, J., Lourau, R. *Les Pédagogies Institutionnelles*. París, PUF.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona, Gedisa.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Noveduc/FFyL (UBA).
- Morin, E. (1994). "Epistemología de la Complejidad". En Fried Schnitman, D. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires, Paidós.
- (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- (2010). "La investigación clínica en Ciencias de la Educación". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, XVII (29), 57-74.
- Varela, C. (2004). "La entrada al terreno institucional". En *Tramas* 21, 219-237. México, UNAM.
- Winnicott, D. (1991). *Realidad y juego*. Buenos Aires, Gedisa.

Psicología genética y conocimientos sociales. Problemáticas centrales en la realización de investigaciones empíricas

Nicolás Robles López

La tradición de investigación piagetiana de la psicología genética indagó la construcción del conocimiento en el desarrollo del niño con el objetivo de dar respuesta a una problemática epistemológica: ¿cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento? (Castorina, 2012a). En las indagaciones clásicas, el objetivo central consistía en investigar la construcción del conocimiento físico y lógico-matemático. Por lo tanto, en estas investigaciones, el lugar que tuvo la indagación de conocimientos sociales fue muy limitado y tampoco se interrelacionó de forma orgánica la problemática epistemológica con la indagación psicológica en este campo de conocimiento (Ferreiro y García, 1978). Dentro de la psicología genética, también se han planteado las limitaciones de los abordajes piagetianos en relación a la conceptualización del sujeto como un sujeto epistémico y a la búsqueda de las estructuras lógicas subyacentes en las respuestas de los niños. Las indagaciones sobre procedimientos y estrategias de resolución de problemas realizadas por Inhelder y otros investigadores (Inhelder y De Caprona, 1992-1996) significaron un

avance en la conceptualización del sujeto psicológico, que había sido postergado o velado en las investigaciones realizadas por Piaget. Esta comprensión psicológica del sujeto aparece también en las investigaciones referidas a la toma de conciencia (Piaget, 1974-1981) y al éxito y la comprensión (Piaget, 1974-1978), donde este autor postula que la psicología tenía un lugar de autonomía en relación a las problemáticas específicamente epistemológicas. Lo mismo se puede plantear en relación con la conceptualización de la sociedad en la obra piagetiana. Tal como plantea Castorina (2012b), esta conceptualización es un elemento inestable en su obra pero sí fue tematizada en el trabajo conjunto de Piaget con dos de sus colaboradores, Lucien Goldmann y Rolando García. Si bien en este trabajo no se desarrollará la relación entre estos autores y Piaget, sí se retomarán algunos planteos de Goldmann a fin de dilucidar cuestiones relevantes para la realización de investigaciones empíricas en conocimientos sociales.

Las investigaciones empíricas sobre la construcción de conocimientos sociales tienen delante de sí el desafío de repensar críticamente la tradición piagetiana (Castorina, 2007). Esto implica reconceptualizar nociones centrales como las de sujeto y objeto de conocimiento. En este artículo se plantearán lineamientos para realizar esta reconceptualización y, a su vez, se presentarán investigaciones empíricas sobre la construcción de conocimientos socioeconómicos con el objetivo de revisar cómo se entendieron estos dos elementos en indagaciones empíricas ya realizadas.

La conceptualización del sujeto y el objeto de conocimiento

La idea central del programa de investigación piagetiano en relación al sujeto es que se trata de un sujeto que

se relaciona con su objeto de conocimiento a través de la acción. Sin embargo, la interpretación de este sujeto, de su actividad y de los mecanismos en cuestión es diferente según los distintos autores que se dedicaron a investigar conocimientos sociales. Al ser un problema abierto dentro del programa de investigación piagetiano, cada una de las líneas de investigación que se desarrolló luego de las investigaciones clásicas planteó desde distintos lugares teóricos la interpretación del sujeto de conocimiento. En este apartado, se retomarán los planteos de Goldmann para avanzar en la conceptualización de las discusiones dentro de este campo de indagaciones psicogenéticas.

Las investigaciones en conocimientos sociales plantean la problemática de la propia postura del investigador sobre estos conocimientos y sobre distintos aspectos de la propia sociedad. Goldmann (1972) plantea que este es el problema de la objetividad dentro de las ciencias humanas, que significa que en estas ciencias, a diferencia de las naturales, existe una identidad parcial entre el objeto de investigación y el sujeto que investiga. Esto significa que el investigador científico que aborda cuestiones relativas a las ciencias sociales necesariamente realiza una elección valorativa y tiene una posición relativa a la forma de interpretar la sociedad. En el caso de las investigaciones psicogenéticas sobre conocimientos sociales, cada línea de investigación posee una interpretación sobre el sujeto de conocimiento que es inherente a su interpretación de la sociedad y a su valoración de distintos aspectos de la misma. Tal como se verá en la presentación de las investigaciones realizadas, en general las indagaciones psicogenéticas realizadas trasladaron la concepción de sujeto de las investigaciones clásicas sobre conocimientos físicos y lógico-matemáticos a las indagaciones en conocimientos sociales. Por ejemplo, el abordaje verbal de los conocimientos en niños y adolescentes se constituyó

en un límite, aun cuando se quisieron integrar elementos relevantes como la experiencia directa de trabajo en la calle (Delval, Díaz Barriga, Hinojosa y Daza, 2006).

Por otro lado, en relación al objeto de conocimiento, las investigaciones psicogenéticas han tendido a extender acríticamente la conceptualización de los objetos físicos de conocimiento a los conocimientos sociales. Este nivel de análisis amerita el mismo tipo de problematización que el referido a la conceptualización del sujeto de conocimiento. Es decir, ¿cómo entiende el investigador el objeto que conoce el sujeto? Las investigaciones sobre conocimientos socioeconómicos plantean a la psicología genética el desafío de reconocer que existen distintas interpretaciones teóricas sobre ese objeto que es la estructura económica de la sociedad. Por tanto, un elemento básico para las investigaciones psicogenéticas es el conocimiento de las distintas discusiones teóricas en el campo de las ciencias que se ocupan del objeto en cuestión. Esto no significa postular un relativismo en el que cada investigador “elige” qué posición tomar según sus criterios personales sino que implica la necesidad de realizar una reflexión crítica sobre los propios marcos de conocimiento del investigador sobre el objeto de conocimiento específico a indagar.

A continuación se desarrollarán distintas investigaciones empíricas que permitirán evaluar estos componentes en las indagaciones ya realizadas dentro de la tradición de la psicología genética piagetiana.

Indagaciones empíricas sobre conocimientos económicos

El desarrollo del conocimiento económico es un tema que ha sido indagado ampliamente por la psicología genética con respecto a distintas nociones (Berti y Bombi, 1988;

Faigenbaum, 2005a, 2005b; Webley, 2005; Delval y Kohen, 2012). En esas investigaciones sobre las nociones económicas de niños y adolescentes existen distintas interpretaciones acerca del proceso de desarrollo de las concepciones de los individuos. En el marco de la psicología genética, por un lado, varios autores sostienen una interpretación del desarrollo según la cual el sujeto atraviesa distintas etapas universales para llegar al entendimiento adulto de la economía (Berti y Bombi, 1988; Delval y Kohen, 2012).

Las investigaciones realizadas por Delval y sus colaboradores (Enesco *et al.*, 1995; Delval, Díaz Barriga, Hinojosa y Daza, 2006) tienen como objetivo explorar los cambios evolutivos en las representaciones de los niños y adolescentes sobre el funcionamiento de la sociedad y también sobre su comprensión de los elementos que la conforman. Por ello indagaron sus concepciones sobre la riqueza y la pobreza, la estratificación y la movilidad social y las explicaciones de la desigualdad, en niños y adolescentes de dos grupos sociales diferentes (Enesco *et al.*, 1995). También buscaron responder a la pregunta sobre por qué existe un efecto de la clase social en el desarrollo cognitivo. Los autores plantean como un problema que este efecto podría implicar diferencias en el ritmo del desarrollo cognitivo o podría deberse a una influencia diferencial de la ideología dominante. Para poder distinguir los grupos sociales, eligieron un grupo de nivel socioeconómico medio-alto de un barrio residencial fuera de Madrid. En cambio, para el nivel socioeconómico bajo, eligieron tres colegios públicos de barrios obreros de la periferia de Madrid.

Durante la entrevista clínica Delval y sus colaboradores (Enesco *et al.*, 1995) planteaban al sujeto una serie de preguntas, buscando también las justificaciones de las respuestas dadas. La entrevista se organizaba según los siguientes temas a indagar. En la primera parte de la entrevista

pretendían identificar los rasgos con los que los niños describen a los ricos y a los pobres como rasgos externos o atributos asociados a unos y otros, tipo de trabajo, entre otros. En relación al trabajo, se indagaron las ideas de los niños sobre las ocupaciones de ricos y pobres. Directamente preguntaban si los ricos trabajaban o si los pobres lo hacían y luego preguntaban en qué. En esta parte de la entrevista se preguntó:

- ¿Qué es un rico?
- ¿Qué es un pobre?
- ¿Cómo es un pobre?
- ¿Cómo es un rico?
- ¿Se nota en algo que una persona es rica/pobre? ¿En qué?
- ¿Los ricos trabajan, los pobres trabajan? ¿En qué?
- ¿Los ricos trabajan con los pobres?” (Enesco *et al.*, 1995: 175)

Los resultados obtenidos por Enesco y sus colaboradores (1995) muestran que generalmente hasta los diez años los entrevistados no se referían a ningún trabajo concreto, sino a lugares de ricos y pobres, sin mencionar funciones o actividades (por ejemplo: “hospitales”, “hoteles”, etc.). En este sentido, las ocupaciones de ricos y pobres no se diferenciaban para muchos niños de 6 años y hasta para algunos de 8 años. Después de los 10 años, la mayoría de los niños de las dos clases sociales asociaba a las personas ricas con trabajos profesionales, de empresarios o de mando. Mientras que a los pobres los relacionaba con actividades propias de empleos subalternos o subempleos.

Según Delval (1989), la experiencia social de los niños es fragmentaria e indirecta y sus instrumentos de conocimiento son insuficientes para comprender la realidad social

(Delgado, Díaz Barriga, Muriá, 2012). Por ello, para indagar la noción de trabajo, este grupo de investigadores decidió recurrir a un grupo de niños y adolescentes mexicanos de entre 7 y 15 años que trabajaban en la calle dado que, a diferencia de otros niños, tenían una experiencia plena con ese objeto de conocimiento (Delval, Díaz Barriga, Hinojosa y Daza, 2006). El objetivo que se plantean los autores es conocer si estos niños y adolescentes que tienen una experiencia directa con el trabajo construyen más tempranamente y con menor esfuerzo las nociones sobre la realidad social. De forma más específica, su objetivo radicaba en caracterizar las ideas que tienen estos niños sobre el trabajo y el sentido y valor que le otorgan al mismo. Entonces, en las entrevistas realizadas según el método clínico indagaban distintos aspectos de su experiencia en el trabajo en la calle. La elección metodológica de tomar entrevistas puramente verbales fue mantenida a pesar de tener en cuenta que la escolaridad de estos niños y adolescentes se encontraba limitada por su situación de vida concreta, lo que les hacía más difícil la tarea de contestar verbalmente ciertas preguntas y ponerse en el punto de vista de otra persona que no conoce su actividad (Delval, Díaz Barriga, Hinojosa y Daza, 2006).

Las preguntas que se realizaban eran: “¿qué es trabajar?, ¿por qué trabaja la gente?, ¿quiénes son los que trabajan y quiénes no trabajan?, ¿qué trabajos conoces?, ¿qué tipo de trabajos te parecen más importantes?, ¿qué hacen para vivir las personas que no tienen trabajo?” (Delval, Díaz Barriga, Hinojosa y Daza, 2006: 1361).

Los resultados obtenidos (Delval, Díaz Barriga, Hinojosa y Daza, 2006) indican que la experiencia directa no se manifiesta como un factor que impulse el desarrollo del pensamiento económico de los niños. En este sentido, los investigadores concluyen que las ideas y la información que asimilan del medio están determinadas por su realidad

socioeconómica y por la cultura en que viven. Lo que implica que no existe un cauce natural en las representaciones que forman los niños y adolescentes, en el sentido de que sean iguales para todos los niños a lo largo de su desarrollo. Sin embargo, esto no conlleva un avance en las explicaciones y en la organización de este conocimiento. Entonces, la experiencia sería un punto de partida para la construcción del conocimiento, pero no permitiría alcanzar nociones más generales y abstractas, ya que para esto es necesaria la promoción de esas nociones a través de las prácticas escolares.

Por otro lado, dentro de la psicología genética crítica, Faigenbaum (2000, 2005) ha realizado críticas a la idea de efectuar solo entrevistas verbales, tal como lo han hecho Berti y Bombi (1988) y Delval y sus colaboradores (Enesco *et al.*, 1995; Delval, Díaz Barriga, Hinojosa y Daza, 2006). Por el contrario, Faigenbaum (2005) presenta una serie de investigaciones en la que la estrategia de indagación se basa en el método clínico piagetiano reformulado en base a cada problemática y sujeto indagado. Por ejemplo, en una investigación dedicada a indagar los intercambios económicos de los niños, Faigenbaum (2005), utilizando un abordaje etnográfico, puso de manifiesto que existe un cambio progresivo en la cultura de los grupos de niños. Los intercambios basados en la reciprocidad estricta que implican una entrega de bienes de todas las partes que participan en un intercambio, semejantes a los contratos de compraventa, se vuelven dominantes alrededor de los 9 años por sobre los intercambios basados en la reciprocidad asociativa, en los que se ceden bienes en función de un fortalecimiento de los lazos de amistad o de grupo. La relevancia de esta investigación consiste en haber señalado que los argumentos y procedimientos de los niños se modifican a través del tiempo a medida que se modifica la propia cultura del grupo de niños.

En otra investigación donde indagó las concepciones sobre el valor, Faigenbaum (2005) propone estructurar las entrevistas mediante el planteo de un problema que el entrevistado debe resolver, tal como lo hacía Piaget en sus indagaciones sobre conceptos operatorio-concretos (Piaget y Inhelder, 1941-1971). Un ejemplo de estos problemas diseñados para indagar las concepciones de los niños sobre el valor es el siguiente:

Este hombre [el entrevistador apunta hacia un dibujo] es Jorge, y esta mujer [un segundo dibujo] es Lucía. ¿Ves lo que tienen? Lucía tiene un anillo de oro [el entrevistador apunta hacia un dibujo de un anillo, cerca de Lucía] y Jorge tiene una bicicleta [el entrevistador apunta hacia un dibujo de una bicicleta cerca de Jorge]. Lucía usualmente vende anillos de oro como este, y Jorge vende bicicletas como esta. Un día Jorge y Lucía se encuentran y ellos deciden intercambiar sus cosas. Jorge le da su bicicleta a Lucía, y Lucía le da su anillo de oro a Jorge [el entrevistador intercambia los dibujos de los objetos, de manera que ahora el anillo de oro está cerca de Jorge y la bicicleta cerca de Lucía]. En tu opinión, ¿Jorge o Lucía ganaron o perdieron algo cuando intercambiaron estas cosas? (Faigenbaum, 2005: 41. La traducción es nuestra)

De esta manera, Faigenbaum (2005) considera que la situación presentada a los niños permite indagar tanto sus respuestas como las argumentaciones que ellos esgrimen para sostener sus posturas. De esta forma, también se puede poner a prueba la consistencia de las respuestas por parte de los niños, un elemento clave del método clínico piagetiano. Con este ajuste del método clínico para indagar nociones económicas, Faigenbaum evita un abordaje meramente

descriptivo y puede ahondar en la coherencia de las respuestas de los niños.

En esta línea de investigaciones, la concepción del sujeto cambia ya que se considera que el niño es un agente social pleno, a diferencia de lo planteado por Delval (1989) sobre la experiencia fragmentaria de los niños. En sintonía con la esencia del método clínico piagetiano, se reconoce una cualidad esencial al mundo de las interacciones de los niños. Como plantea Webley (1996), existiría una experiencia económica directa que tiene una autonomía relativa respecto de las representaciones y la economía de mercado del mundo adulto. De esta forma, se pueden incluir en las indagaciones los intercambios económicos de los niños, el aspecto práctico del mundo económico, a través del abordaje etnográfico. Asimismo, en esta línea de indagaciones también se supera la búsqueda de definiciones verbales descriptivas al incluir en las entrevistas situaciones problemáticas en las que se les pide a los niños que resuelvan y fundamenten. Estas situaciones problemáticas también permiten superar la idea de que la direccionalidad del pensamiento de los niños está orientada hacia el sentido común de los adultos. Los problemas intrínsecos de los objetos económicos se elaboran a partir de las problemáticas surgidas en la historia de la ciencia económica y se reformulan para indagar el pensamiento original del niño sobre estas temáticas.

Conclusiones

En relación a la caracterización del sujeto de conocimiento, se puede observar que, en las indagaciones de la línea literal de investigación de la psicología genética, se considera que los niños tienen una experiencia social fragmentaria ya que se hallan separados de determinado tipo

de relaciones (venta de fuerza de trabajo, por ejemplo). Por lo tanto, la decisión de indagar niños y adolescentes que trabajan tiene como objetivo completar este tipo de déficit que sería la falta de esa experiencia. Sin embargo, en esta posición la idea de experiencia sería la de aquello con lo que el niño tiene contacto directo, sin incluir, por ejemplo, las creencias colectivas que pueden estar interviniendo limitando el desarrollo del conocimiento del niño, como plantea la psicología social (Castorina y Barreiro, 2010). La apertura realizada por la línea crítica de la psicología constructivista a las ciencias sociales permite pensar al sujeto de conocimiento como situado dentro de relaciones sociales y, asimismo, avala la articulación con otras disciplinas como la psicología social (Castorina, 2008; Castorina y Barreiro, 2010). Asimismo, la concepción de sujeto se limita a un sujeto universal que se desarrolla a lo largo del tiempo, sin incluir la idea de que los sujetos de conocimiento son sujetos o agentes sociales que intervienen en una realidad social e histórica determinada y que, por lo tanto, se enfrentan a situaciones y estructuras sociales que ponen límites a sus conocimientos. En este sentido, otras disciplinas como la sociología han abonado a la problemática de la caracterización de los agentes y permitirían construir hipótesis sobre cómo construye el conocimiento un sujeto social que actúa con otros sujetos, transforma estructuras sociales y, a su vez, es influido por ellas (Callinicos, 2004).

Por otro lado, se puede observar que la línea literal de la psicología genética considera que el objeto de conocimiento de los niños y adolescentes son las experiencias sociales y que el modelo hacia el que este conocimiento debería acercarse es el sentido común del adulto ya que el análisis realizado por estos autores es descriptivo. Esto significa que la caracterización del pensamiento de los niños no se realiza desde un análisis en profundidad de los problemas que

plantea el objeto de conocimiento para el niño sino que se produce una descripción de cómo este pensamiento llega a ser el de los adultos (Delval, Díaz Barriga, Hinojosa y Daza, 2006). Por otro lado, las investigaciones de la psicología genética crítica incluyen un criterio epistemológico de análisis de las producciones de los niños ya que se considera que el objeto de conocimiento son las relaciones sociales y las prácticas en las que el niño se encuentra inmerso pero también que estas relaciones y prácticas plantean problemas cognitivos que deben ser interpretados en su especificidad a través del análisis de los problemas que han planteado estos objetos en la historia de las ciencias, en este caso de la economía (Faigenbaum, 2005a).

Por último, en relación a la metodología utilizada, se plantea el problema de cómo indagar la diversidad de determinaciones que presenta el problema del conocimiento económico. Por un lado, se ha reseñado que en la psicología genética literal se usa predominantemente el método clínico en su variante verbal ya que se considera que el conocimiento es predominantemente representacional (Delval, Díaz Barriga, Hinojosa y Daza, 2006). La crítica esgrimida por la línea crítica (Faigenbaum, 2000), en este sentido, plantea la necesidad de incluir los aspectos prácticos incluidos en el conocimiento de dominio social. La versatilidad del método clínico piagetiano, de este modo, habilita la inclusión en las entrevistas clínicas de figuras (fotos, imágenes) que permitan que los niños y adolescentes manipulen objetos que se asemejen a los conocimientos que se intenta capturar por vía verbal. Sin embargo, una limitación de este tipo de indagaciones es que, si se utilizara de forma exclusiva, reduciría la comprensión de relaciones sociales o prácticas culturales a figuras estereotipadas representadas en imágenes o fotos. Esta limitación se puede complementar con otras indagaciones que profundicen sobre

la práctica cultural concreta de los sujetos, con un abordaje metodológico etnográfico (Willis, 1980-2005; Webley, 1996; Faigenbaum, 2005a).

Bibliografía

- Berti, A. E., Bombi, A. S. (1988). *The child's construction of economics*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Callinicos, A. (2004). *Making history. Agency, structure and change in social theory*. Leiden, Brill.
- Castorina, J. A. (2007). "La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista". En Castorina, J. A. (coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, pp. 19-44. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- . (2008). "El impacto de las representaciones sociales en la psicología de los conocimientos sociales: problemas y perspectivas". En *Cadernos de Pesquisa*, 38(135), 757-776.
- . (2012a). *Psicología y Epistemología Genéticas*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- . (2012b). "Piaget: perspectivas y limitaciones de una tradición de investigación". En Castorina, J. A., Carretero, M. (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento*, pp. 35-59. Buenos Aires, Paidós.
- Castorina, J. A., Barreiro, A. (2006). "Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática". En *Boletín de Psicología*, 86, 7-25.
- . (2010). "El proceso de individuación de las representaciones sociales: historia y reformulación de un problema". En *Interdisciplinaria*, 27(1), 63-75.
- Delgado, G., Díaz Barriga, F., Muriá, I. (2012). "Aportaciones de la obra de Juan Delval a la comprensión de las concepciones infantiles sobre la organización social, la religión y la institución escolar en México". En García Madruga, J. A., Kohen, R., Del Barrio, C., Enesco, I., Linaza, J. L. (eds.). *Construyendo mentes. Ensayos en homenaje a Juan Delval*, pp. 213-227. Madrid, UNED.
- Delval, J. (1989). "La representación infantil del mundo social". En Turiel, E., Enesco, I., Linaza, J. (coords.). *El mundo social en la mente infantil*, pp. 245-328. Madrid, Alianza.

- Delval, J., Kohen, R. (2012). "La comprensión de nociones sociales". En Castorina, J. A., Carretero, M. (comps.). *Desarrollo cognitivo y educación II. Procesos del conocimiento y contenidos específicos*, pp. 171-197. Buenos Aires, Paidós.
- Delval, J., Díaz Barriga, F., Hinojosa, M. L., Daza, D. (2006). "Experiencia y comprensión. Concepciones sobre el trabajo en menores que trabajan en la calle en la Ciudad de México". En *Revista mexicana de investigación educativa*, 11(31), 1337-1362.
- Duveen, G., Shields, M. (1986). "The social transmission of economic concepts". Ponencia presentada al "Annual Developmental Psychology Conference of the British Psychological Society". Exeter, Inglaterra.
- Enesco, I., Delval, J., Villuendas, D., Navarro, A., Sierra, P., Peñaranda, A. (1995). *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid, Instituto de Ciencias de la Educación/UAM.
- Faigenbaum, G. (2000). "Alternativas en la investigación de los aspectos sociales del desarrollo cognitivo". En *Psicodebates*, 1, 41-52.
- (2005a). *Children's economic experience. Exchange, reciprocity and value*. Buenos Aires, Libros en Red.
- (2005b). "Las culturas infantiles y el intercambio entre pares". En Castorina, J. A. (coord.). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*, pp. 125-146. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Ferreiro, E., García, R. (1978). "Presentación de la edición castellana". En Piaget, J. *Introducción a la Epistemología Genética 1. El pensamiento matemático*, pp. 9-23. Buenos Aires, Paidós.
- Goldmann, L. (1972). "Epistemología de la sociología". En Piaget, J. (ed.). *Lógica y conocimiento científico. Epistemología de las Ciencias Humanas*, pp. 66-87. Buenos Aires, Proteo.
- Inhelder, B., De Caprona, D. (1992-1996). "Hacia el constructivismo psicológico: ¿estructuras?, ¿procedimientos? Los dos indisolubles". En Inhelder, B., Cellérier, G. (comps.). *Los senderos de los descubrimientos del niño*. Barcelona, Paidós.
- Piaget, J. (1974-1978). *Success and understanding*. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- (1974-1981). *La toma de conciencia*. Madrid, Morata.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1941-1971). *El desarrollo de las cantidades físicas en el niño*. Barcelona, Nova Terra.

- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge. Morality & Convention*. Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Webley, P. (1996). "Playing the market: the autonomous economic world of children". En Lunt, P., Furnham, A. (eds.). *Economic socialization: the economic beliefs and behaviours of young people*, pp. 149-161. Cheltenham, Edward Elgar.
- . (2005). "Children's understanding of economics". En Barrett, M., Buchanan-Barrow, E. (eds.). *Children's understanding of society*, pp. 43-67. East Sussex, Psychology Press.
- Willis, P. (1980-2005). "Notes on method". En Hall, S., Hobson, D., Lowe, A., Willis, P. (eds.). *Culture, media, language. Working papers in cultural studies, 1972-79*, pp. 76-83. Londres, Routledge.

Educación, formación profesional y mundo del trabajo

Demandas socioproductivas y educación y formación profesional en la Argentina poscrisis: perspectivas para la interpretación de las relaciones de independencia, adaptación, ajuste, adecuación y reproducción

Mariano Anconetani

Introducción

Este artículo se inscribe en el marco del proyecto de doctorado¹ que tiene como objetivo comprender las diferentes interpretaciones de la relación entre las demandas socio-productivas y las respuestas de la educación y formación para el trabajo en la Argentina a partir de la crisis de 2001

1 El proyecto de tesis doctoral titulado "Demandas socioproductivas y educación en la Argentina post-crisis: acerca de las relaciones de independencia, ajuste, adecuación, reproducción y adaptación", fue aprobado en 2012 en el marco del Programa de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Área Temática Ciencias de la Educación) bajo la dirección de la Dra. Graciela C. Riquelme. Este proyecto doctoral se desarrolla actualmente en el marco del Proyecto "Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo" (UBACyT y CONICET) con sede en el PEET-IICE-FFyL/UBA, dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme. Por otro lado, el desarrollo de las actividades del plan de trabajo del proyecto de doctorado fueron posibles en el marco del Proyecto PICT 00267 "Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina post-crisis: revisión de las nociones de oferta y demanda y evaluación de las necesidades educativas de los trabajadores", dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el PEET-IICE-FFyL-UBA.

hasta la actualidad en ámbitos locales.² En función de ese objetivo, este artículo busca una aproximación o abordaje de estudio para la interpretación de los discursos, acciones y respuestas en ámbitos locales en los que se indagan las orientaciones reproductivas, independientes, de ajuste o reacción directa funcional, adaptativas y otras, que implican enfoques teóricos implícitos o explícitos respecto del papel de la educación y la formación para el trabajo como también distintos supuestos y concepciones de la sociedad que buscan vehicular y legitimar.

Al referirnos a las relaciones entre las demandas socio-productivas y las respuestas de la educación y la formación para el trabajo (que mencionaremos en adelante como relaciones entre la realidad social y productiva³ y la educación⁴) consideramos valiosos los aportes que rescatan el abordaje de las tensiones entre los fines y propósitos de las instituciones educativas en términos de su función económica de formación de la fuerza de trabajo y de su función ideológico-política como formadoras de valores y pautas morales. La consecuencia de este posicionamiento es la necesidad de comprender desde un punto de vista histórico e interdisciplinario este carácter contradictorio y amplio de la educación y la formación para el trabajo a partir de indagar sus relaciones con la realidad socioproductiva.

-
- 2 Los ámbitos locales sobre los que se propone comprender las diferentes interpretaciones de la relación entre las demandas socioproductivas y las respuestas de la educación y formación profesional son Campana y Zárate, dentro de la provincia de Buenos Aires; y Rosario, en la provincia de Santa Fe.
 - 3 Esta noción de realidad social y productiva es una noción compleja y refiere a muchas dimensiones de la vida social y de las actividades económicas que configuran a las áreas locales. Entre estas dimensiones consideraremos las condiciones de vida y las características educativas y laborales de la población económicamente activa y de otros grupos poblacionales. En la vida social, los actores se desenvuelven en el marco de diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales (asociaciones, mutuales, sociedades de fomento, clubes, etc.) e incluso en formas alternativas de organización como los movimientos sociales.
 - 4 Al referirnos a la educación y a la formación para el trabajo, este artículo hace referencia especialmente a la educación secundaria y a la formación profesional.

Diversos estudios caracterizan la estructura productiva, los procesos de trabajo y las demandas de educación y formación para el trabajo en tanto problemáticas presentadas como fragmentadas y sin articulación. Un enorme desafío para un enfoque que conjugue la teoría económica, la sociología industrial y la sociología de la educación es lograr la conceptualización de la complejidad de las relaciones existentes entre ellas, con el fin de comprender la existencia de diferentes interpretaciones de las relaciones entre educación y realidad social y productiva.

De esta manera, este artículo se divide en dos apartados. El primero de ellos procura hacer un repaso sobre los diversos enfoques teóricos y perspectivas de las relaciones entre la educación y la realidad socioproductiva, tanto a nivel mundial como en América Latina y en la Argentina, a partir del reconocimiento de diferentes hipótesis interpretativas de tales relaciones que forman parte del marco conceptual: a. Enfoques teóricos y perspectivas sobre las relaciones de independencia; b. Enfoques teóricos y perspectivas sobre las relaciones de adecuación, ajuste y adaptación; y c. Enfoques teóricos y perspectivas sobre las relaciones de reproducción. A lo largo de este primer apartado se busca presentar un estado del arte en curso del proyecto doctoral. Por último, el segundo apartado presenta los principales interrogantes de la investigación, la relevancia del tema y el abordaje metodológico.

1. Perspectivas teóricas y enfoques de las relaciones entre la educación y la realidad socioproductiva

A modo de estado del arte en curso, en este primer apartado se presentan algunas perspectivas teóricas y enfoques, tanto a nivel mundial como en América Latina y en la Argentina, que conceptualizan históricamente las

relaciones existentes (o que podrían existir) entre la educación y la realidad socioproductiva.

1.a. Enfoques teóricos y perspectivas sobre las relaciones de independencia

A modo de estado del arte en curso, los abordajes que asignan a las relaciones entre la educación y el trabajo una cierta independencia son herederos de las ideas de autores clásicos de la sociología como Emile Durkheim, quien destaca que la escuela o la “forma escolar” se construiría como un espacio “fuera del mundo” que implicaría arrancar a los actores de la experiencia banal y familiar de su propio mundo.⁵ Interesa destacar, en este sentido, la interpretación de las relaciones entre la educación y el trabajo desde este enfoque o perspectiva teórica teniendo en cuenta que mientras la división del trabajo diferencia a los actores, la educación (a través de la escuela, y mejor dicho, a través de “la Escuela de la República” francesa) propondría valores percibidos como universales sobre la base del programa institucional.⁶

5 Esta consideración del autor respecto a la escuela como “fuera del mundo” lo lleva a considerar la distinción entre conocimiento sagrado y profano. Mientras que el conocimiento que se enseña en la escuela, en tanto sagrado, es generalizable, es decir, independiente de su contexto de aplicación, el conocimiento profano está ligado a las experiencias, a lo práctico, al saber adquirido para la resolución de problemas concretos en situaciones concretas y por tanto no generalizables. Para un análisis de esta distinción durkheimneana, ver Young (2009).

6 Desde una perspectiva durkheimneana, el sociólogo francés François Dubet considera que los sistemas educativos modernos se estructuraron en las sociedades modernas bajo la noción de un “Programa Institucional” que asigna a las relaciones entre la educación y el trabajo una cierta independencia sobre la base de considerar a la escuela como un “santuario” que invoca principios homogéneos contrarios a la diversidad y a la fragmentación del mundo. Este “Programa Institucional” se caracteriza por i) valores y principios que descontextualizan a la escuela de su entorno; ii) la docencia como llamado o vocación; iii) la distinción entre el conocimiento abstracto y el conocimiento inmediato y útil que acentúa la conformación de un modelo de santuario para los elegidos; y iv) la creencia de que la socialización –sometimiento a la disciplina escolar– produce sujetos autónomos (Dubet, 2006). Vale destacar que Dubet considera que tales supuestos, construidos en las sociedades modernas, se encuentran en declive o descomposición en las sociedades contemporáneas

Otros autores han sostenido que es posible identificar las referencias que ubican al Estado-Nación, como horizonte de sentido para la totalidad de la población y, con ello, la preocupación por la definición de un espacio de formación de la infancia sobre la que se asentarían las bases, en el siglo XX, de la nueva sociedad en ciernes. La educación se constituiría en escenario de gobierno de la población primigenia y esta acción supondría la primera forma institucional y universal de producción de subjetividad (Varela y Uría, 1991).

Por otro lado, se ha destacado la “función igualadora” de la educación, la cual se regiría por el principio de “proveer aquello que falta”. Desde este punto de vista, la escuela limitaría las discriminaciones para que el individuo compita con otros, aunque haya jerarquías en los puntos de partida. En este modelo, las diferencias o inequidades son los obstáculos a mitigar. La meritocracia es clave para la igualdad de oportunidades: a pesar de las desventajas, el mérito individual y la superación de las desigualdades demostrarían la existencia de desigualdades justas. De esta manera, la función igualadora de la escuela remitiría a considerarla como un vehículo para brindar oportunidades de competir abiertamente por los privilegios de la sociedad (Dewey, 1939). Sin duda, esta noción de igualdad, que tiene en su base una concepción homogeneizadora, no estuvo exenta de contradicciones y de críticas; pues mientras unos estaban incluidos

al postular que “Hoy en día vivimos la descomposición de elementos y representaciones que el programa institucional tuvo la capacidad de integrar en un sistema percibido como más o menos coherente” (Dubet, 2006: 23). Sin embargo, el autor no sostiene que el declive del Programa Institucional sea total ni homogéneo. Para él es necesario abandonar este tipo de preocupaciones “si procuramos comprender lo que ocurre ante nuestros ojos, y que por cierto no resulta reducible a una simple transformación de las organizaciones sociales o a la invasión general del mercado. Si aceptamos que el trabajo sobre los otros fue construido en la forma del programa institucional, sus mutaciones tienen un alcance que excede muy ampliamente los meros cambios de condiciones y de modelos de ese trabajo, porque no consiste en nada menos que en la producción de los actores y de la historicidad de las sociedades” (Dubet, 2006: 62).

en la sociedad salarial, quienes no se encontraban bajo ese estatuto del trabajo fueron relegados hacia los márgenes.⁷

Desde los enfoques de las relaciones de independencia, otros autores también han destacado que “el mundo escolar” constituye un conjunto de prácticas que crea sus propias jerarquías y su propia cultura. Bajo esta concepción, la escuela no reproduce el conocimiento del mundo exterior, sino que lo adapta creando un saber y una cultura específicamente escolar y para su transmisión produce formas específicas de enseñanza (Tyack y Cuban, 1995; Viñao, 2003).

Teniendo en cuenta el estado de los debates en relación a estas temáticas en América Latina y en la Argentina, algunos autores destacan que desde el origen del sistema educativo nacional, la escuela primaria buscó homogeneizar a la población, transmitiéndole las pautas culturales para la conformación de la sociedad; por su parte, la escuela secundaria se orientó a la formación de las elites. Estas investigaciones han considerado que la enseñanza institucionalizada, con sus propias lógicas y reglas, ha mostrado un alto grado de autonomía e independencia tanto respecto de las demandas explícitas de la estructura económica como de las políticas que determinan áreas o carreras prioritarias (Riquelme, 1982, 1985; Tedesco, 1982; Gallart, 1985, 2002; De Ibarrolla y Gallart 1994), lo que dio lugar a la creación de espacios de formación para el trabajo extra-escolares.⁸

7 A partir de estas contradicciones respecto de dicha concepción homogeneizadora de igualdad surgen reflexiones en torno al rol de la escuela como institución social especializada en socializar a los sujetos en la producción y reproducción de desigualdad. Veremos más adelante que esta perspectiva estará en la base de los enfoques reproductivistas de la relación entre la educación y la realidad social y productiva.

8 Entre los autores mencionados, Tedesco señala que si bien tempranamente surgieron propuestas de desarrollo de una educación ligada a la economía (por ejemplo las de Belgrano o Alberdi), primó la asignación a la educación de una función política por sobre una educación pragmático-utilitarista con orientación productiva (Tedesco, 1982).

Algunos de estos estudios han sostenido que la articulación de la educación y formación para el trabajo con los sectores productivos es difícil y conflictiva, debido a los modos de organización institucional y a las diferentes lógicas y finalidades que los rigen (Riquelme, 1982; Gallart, 1985; Tenti Fanfani, 1996). En este sentido, Riquelme sostiene que más allá de los discursos que buscan relacionar estrechamente la educación y el mundo del trabajo, es preciso tener en cuenta que este vínculo no es lineal ni necesario. Si la educación se rige por principios de inclusión universales, los sectores productivos responden a la división social del trabajo maximizando beneficios y se rigen por la competencia.

1.b. Enfoques teóricos y perspectivas sobre las relaciones de adecuación, ajuste y adaptación

Como segunda propuesta acerca del estado del arte en curso, desde distintas perspectivas se han señalado los vínculos entre la educación y la realidad social y productiva, y especialmente con el mundo del trabajo, tales como la sociología funcionalista parsoniana y la teoría del capital humano. Desde la primera perspectiva, se considera a la sociedad como un sistema social complejo en donde las nuevas generaciones se integran o “adaptan” sin una ruptura demasiado grande en su funcionamiento a través de la transmisión de la cultura. Parsons vincula el estatus social y educativo con el estatus ocupacional y sitúa al éxito escolar en el logro individual, dejando en segundo plano el estatus familiar. Para el autor, la escuela primaria busca formar a los niños en componentes cognitivos-técnicos y en componentes morales-sociales, realizando una primera selección para los roles y sus consecuentes estatus en la sociedad. Luego, la educación secundaria produce una selección de roles más fuerte; actúa como damero que separa a aquellos que asistirán a la educación superior de quienes ingresarán

en la fuerza laboral. De esto último, en función de los logros técnicos-cognitivos o morales-sociales se ocuparán los roles más técnicos o más sociales-humanistas. En la perspectiva parsoniana, se justifica una correlación entre habilidades/logros alcanzados en la educación y la imputación de los correspondientes roles al interior de la fuerza laboral, legitimando una matriz meritocrática. Que los estudiantes cursen la educación superior o ingresen en la fuerza laboral tiene que ver más con las capacidades individuales que con el nivel socioeconómico de las familias. Desde estos enfoques teóricos, el sistema educativo y el currículum escolar han constituido las instancias de explicitación de los saberes considerados legítimos y válidos de enseñarse y aprenderse en cada sociedad, sobre la base de una íntima conexión entre este sistema y los demás (tales como el sistema económico, político, etc.), constituyendo a partir de estos vínculos, el equilibrio y la adaptación del orden social.⁹

Desde la segunda perspectiva, y durante la década de los años 60, la corriente del capital humano¹⁰ parte de la premisa de la competencia perfecta entre la oferta y la demanda de trabajo, pero no visualiza la mano de obra como homogénea, sino en función de características diferenciadas de los trabajadores. Justamente estas diferencias se sustentarían, según este enfoque, en la idea de que los individuos invierten en sí mismos (en “su” educación), posponiendo un beneficio presente en función de rendimientos futuros (Blaug, 1967). Ello implica que, considerando los costos de oportunidad, una persona invertirá en educación (más allá

9 A partir de este desarrollo conceptual, se ha sugerido que la sociedad comprende una pluralidad de instituciones, persiguiendo cada una su propio interés, y que así se consigue una armonía delgada dentro de un equilibrio social (Jarvis, 1985).

10 Esta corriente del capital humano surge luego de la Segunda Guerra Mundial, en el contexto de la implementación de los programas de recuperación económica, cuando cobra importancia la mirada de la educación como formadora de recursos humanos.

de la obligatoria) dado que obtendrá ingresos adicionales (decrecientes) por cada año de estudios. Entonces, se formula una relación causal entre nivel educativo y nivel de ingresos; y por otro lado también se liga a la educación con el crecimiento económico de un país (Becker, 1993).¹¹

Se produce una igualación de la educación incorporada en los individuos (el capital humano) con los otros factores de producción, lo cual permite considerarla no solo como un gasto de consumo, sino como una inversión, de allí que sea posible que los individuos y los Estados inviertan en ella.

A partir de la década de 1980, con los cambios políticos y económicos a escala global, la teoría del capital humano se adapta a las nuevas formas de producción, en las que predominan lo inmaterial y la incertidumbre del contexto, y donde el conocimiento se deprecia rápidamente.¹² Por otra parte surgen las críticas a las dificultades de las instituciones educativas para responder con suficiente rapidez a estas condiciones cambiantes.

Tal como destacan estudios realizados en la Argentina, el objetivo central de la corriente del capital humano era y es “destacar las ventajas relativas de invertir en cierto tipo de educación sobre otros, derivadas del mayor retorno monetario de las mismas por su inserción en el aparato productivo. La difusión de estas proposiciones coincidió con los señalamientos de la inadecuación del sistema educativo a los requerimientos del mercado laboral” (Riquelme, 1993: 4).¹³ Estas

11 Diversos economistas buscaron medir cuáles habían sido las fuentes de crecimiento económico en Estados Unidos y una de sus conclusiones fue que no solo la aplicación de nuevos métodos productivos resultaba crucial, sino que también la educación, al proveer los individuos que hicieron posibles los cambios técnicos, tenía su participación en este proceso (Solow, 1957; Kendrick, 1961; Denison, 1962).

12 Para un análisis de cómo la teoría del capital humano se adapta a las nuevas formas de producción, en las que predominan lo inmaterial y la incertidumbre del contexto, ver Bell (1973).

13 Para comprender en el marco de las perspectivas señaladas las relaciones entre la inversión en determinados tipos de educación y los señalamientos de inadecuación, es relevante considerar

investigaciones sostienen desde un punto de vista crítico que ya a fines de 1960 y a comienzos de 1970, se inicia un discurso sobre la falta de adecuación de los recursos humanos a los requerimientos del aparato productivo, expresados en denuncias al “enciclopedismo técnico” de las escuelas técnicas y a la globalidad del conocimiento (Riquelme, 1982; Tedesco, 1977).¹⁴

No debe dejar de sostenerse que tales acontecimientos grafican un proceso característico de las décadas de 1950 y 1960 en América Latina, considerado como de modernización en donde no solo se produce un fuerte aumento de la inversión extranjera orientada a la industria a través de nuevas tecnologías, sino que también el aparato del Estado y los servicios van cobrando mayor importancia generando demandas de mano de obra calificada completamente

las causas del desempleo para la teoría del capital humano: de manera distinta a la teoría neoclásica, esta concepción sostiene que el desempleo no se debe a distorsiones debidas a decisiones voluntarias (desempleo voluntario), sino a distorsiones producidas por desajustes cualitativos, tales como los generados por un sistema educativo que daría lugar a un “producto” que no se puede integrar al proceso económico.

- 14 En este contexto histórico “(...) el tema de los ajustes y desajustes de las calificaciones se constituye en una preocupación central de los sectores públicos de trabajo, independientemente de las orientaciones de las políticas de empleo que se sigan, tanto desde la perspectiva de una política estatal de empleo generadora o preocupada por la generación de oportunidades de empleo, y en tal sentido interventora en las decisiones de planificación educativa, como hasta de una política de recursos humanos orientada por la búsqueda del incremento de la productividad de la mano de obra” (Riquelme, 1982: 2). La autora destaca también dos antecedentes de estudios realizados en la Argentina bajo la perspectiva de la adecuación o ajuste: uno de ellos fue realizado en la década de 1960 en el marco de la asistencia técnica del Proyecto Nacional del Mediterráneo – OCDE-. Allí se llevó a cabo un estudio sobre “Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social” en la sede de uno de los organismos de planificación –CONADE-. Y el otro a comienzos de los años 60 como parte de un estudio del Instituto Torcuato Di Tella. Sin embargo, la autora destaca que el estudio de la interrelación entre capacitación y necesidades de mano de obra se torna muy complejo pues se requieren datos muy elaborados sobre el sistema educacional en su totalidad, es decir, el sistema formal en todos sus niveles y los diversos tipos de educación informal y sobre la demanda agregada del aparato económico. De esta manera, “es particularmente difícil hacer previsiones en este campo dada la mayor dinámica registrada en los cambios de los requerimientos del sistema económico que en el sistema educacional” (Riquelme, 1981: 1).

desconocidas anteriormente (Labarca, 1980). Este proceso de modificaciones generó fuertes implicancias en cuanto a las demandas de recursos humanos y las calificaciones requeridas y ello condujo a un cambio en las concepciones teóricas que intentan comprender estas transformaciones (Gallart, 1995). Bajo estas apreciaciones teóricas el sistema educativo aparece, entonces, con una ubicación completamente distinta de la que había tenido. Su papel está “objetivizado” por las necesidades de la sociedad, desapareciendo o pasando a segundo lugar, su carácter carismático, iluminador, transmisor de verdades eternas (Labarca, 1980).¹⁵

Teniendo en cuenta los cambios en los requerimientos del sistema económico, una investigación realizada por Grimberg indaga las relaciones entre el currículum escolar y el mundo del trabajo. La autora formula la noción de trabajo escolar para dar cuenta de cómo la circulación de conocimientos específicos, los procesos a través de los cuales se produce dicho aprendizaje, las diferentes actitudes, comportamientos, valores y modos de estructurar el pensamiento que caracterizan a las actividades realizadas en las aulas distribuye saberes y produce sujetos (Grimberg, 2005). La noción cobra relevancia respecto a la relación de la educación con la realidad social y productiva, pues se han producido nuevas narrativas sobre la organización del trabajo que priorizan la responsabilidad, la autonomía y el autocontrol de los sujetos, todas demandas caracterizadas por las nuevas lógicas gerenciales de los empleos flexibilizados.¹⁶

15 Para Labarca (1980) la consecuencia de estos cambios radica en que la educación es moldeada por mecanismos totalmente nuevos.

16 La autora destaca que “es posible encontrar en estos nuevos relatos, nuevas tecnologías del yo, un conjunto de disposiciones vinculado con la producción de la subjetividad; una nueva trama de relaciones sociales que integran órdenes de discurso y diferentes esferas de la vida social traducidas en las nuevas tecnologías de la gestión que, por supuesto, rebasan el ámbito escolar e involucran al mundo del trabajo y también a la burocracia estatal” (Grimberg, 2005: 60-61).

A partir de estos debates, en la actualidad algunos estudios sostienen que las relaciones de ajuste y adecuación siguen presentes en los discursos oficiales como nuevas versiones con significados aparentemente novedosos, por ejemplo, en la nueva legislación educativa que reemplaza a la consagrada en la década del 90, es decir, la Ley de Educación Técnico Profesional, 26.058 y las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE) y la Ley de Educación Nacional, 26.206.¹⁷

1.c. Enfoques teóricos y perspectivas sobre las relaciones de reproducción

Como tercera propuesta sobre el estado del arte en curso, los enfoques teóricos y perspectivas sobre las relaciones de reproducción entre la educación y la realidad social y productiva sostienen que, contrariamente a las imágenes de igualdad, progreso y ascenso social, la escuela reproduce las desigualdades socioeconómicas. Esta contradicción ha sido estudiada desde la década de los 60 por investigaciones que se realizaron en Francia, Inglaterra y los Estados Unidos provenientes de la sociología de la educación –que sitúan su marco teórico en el marxismo y en corrientes críticas de las desigualdades del capitalismo– análisis que han llevado a mostrar, desde perspectivas críticas, que los sistemas educativos modernos en cuanto instituciones capitalistas producen relaciones capitalistas, es decir: una diferenciación de las clases sociales y el mantenimiento de estas diferencias (Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1981;

17 Por ejemplo Graizer, quien sostiene que “en los discursos contemporáneos se relocaliza la relación educación y trabajo en una trama de racionalidades que se ubican desde la crítica a la década del 90” (2008: 49). También sostiene que se pueden encontrar estos discursos en la prensa planteando la necesidad de recursos humanos capacitados para las empresas que no encuentran el personal que requieren. Así también, organismos internacionales promueven y financian programas sostenidos en tales postulados.

Bourdieu y Passeron, 2001). Muchas de las conclusiones de estas perspectivas se basaron en el análisis de las políticas educativas, las formas organizacionales de las instituciones y el currículum.

Sin embargo, vale la pena recordar la advertencia que formularan algunos autores en cuanto a que la noción de reproducción no alude a una condición instrumentalista y mecanicista, destacando la existencia de relaciones de “autonomía relativa” entre la educación y la realidad social y productiva.¹⁸ Estos abordajes permiten destacar que no existe una teoría crítica unitaria como bien lo ha sostenido Douglas Kellner (1989) y que, aunque parezcan similares, las perspectivas y enfoques de las relaciones entre la educación y la realidad social y productiva en las teorías críticas presentan matices significativos que permiten emprender abordajes sobre ellas en distintos niveles.

De esta manera, dichas perspectivas se adentraron en lo que ocurre dentro del aula o en la experiencia escolar, en la forma específica en que los discursos construyen relaciones de poder, en la formación del currículum y en la selección operada en el momento de la transmisión del conocimiento, así como también en las reformas educacionales. Aquí, se nos recuerda que no solo la estructura económica y social producen desigualdad, sino que tienen mucha relevancia en ello las relaciones sociales y las prácticas que se suceden dentro de las escuelas.

18 Los autores sostienen, en este sentido, que la postura reproductiva del sistema educativo alude a mecanismos complejos ya que “conceder al sistema la independencia absoluta a que aspira o, por el contrario, ver en él solamente el reflejo de un estado del sistema económico o la expresión directa del sistema de valores de la ‘sociedad global’, hace imposible percibir que su ‘autonomía relativa’ le permite servir a las demandas externas o a la apariencia de la independencia y de la neutralidad, es decir disimular las funciones sociales que lleva a cabo y, por lo tanto, realizarlas más eficazmente” (Bourdieu y Passeron, 2001: 197-198).

En la búsqueda de nuevas interpretaciones críticas de la relación entre educación y realidad social y productiva, el reto que se plantea es el de explicar cómo la escuela pública puede reproducir las relaciones de clase desiguales de la sociedad capitalista, siendo, a la vez, una institución mucho más democrática e igualitaria que el mundo del trabajo, para el que prepara a sus alumnos (Carnoy, 1986).¹⁹ Otros autores han destacado, a través de la noción de práctica pedagógica, que debe diferenciarse entre el contenido (lo que se transmite) y la forma social mediante la cual se transmite dicho contenido. En cuanto a la forma de transmisión de los contenidos, la misma parte de reglas de orden regulador y de orden discursivo que constituyen transmisores culturales de la distribución de poder sobre la base de supuestos de clase social en tanto estrategias escolares (Bernstein, 1993).²⁰ Sin embargo, otros autores destacan que los contenidos de la enseñanza y las formas de transmisión también traducen consensos, negociaciones y concesiones entre las distintas clases sociales que incluso pueden favorecer, al menos transitoria o parcialmente, a los grupos menos poderosos (Apple, 1996). Como aporte a estas discusiones,

19 Al respecto, Carnoy alude a la existencia de relaciones "imperfectas" entre educación y realidad social y productiva al sostener que "aunque la educación reproduce las relaciones de clase desiguales, el hecho de que lo haga de una forma tan imperfecta es un reflejo de la existencia del conflicto social que caracteriza a la sociedad capitalista a la que sirven" (Carnoy, 1986: 21).

20 De esta manera, según el autor "cuando el área de recepción de alumnos de una escuela corresponde a una comunidad de clase trabajadora, es probable, como hemos visto, que la escuela adopte estrategias, o le obliguen a adoptarlas, que afectarán tanto a los contenidos como al ritmo de transmisión. Es fácil que el contenido se centre en operaciones, destrezas locales, más que en la exploración de principios y habilidades generales, y que el ritmo disminuya (...). En el caso de que el área de recepción de alumnos sea mixta, proviniendo estos de diversas clases sociales, algunas escuelas mediante distintas estrategias de estratificación (que incluyen a veces la repetición), agruparán (o 'encasillarán') a los alumnos según la estimación que la escuela haga de su capacidad, y a estas agrupaciones o clasificaciones diferentes se aplicarán currícula que varíen su contenido, en su ritmo o ambos" (Bernstein, 1993: 86).

otros autores sostienen que el currículum se encuentra en disputa entre distintos sectores sociales, y el privilegio por conocimientos de la experiencia puede perjudicar aún más a los estudiantes de sectores desfavorecidos, quienes se verían todavía más imposibilitados de “desenclavarse” de sus contextos (Young y Muller, 2013).²¹

Un recorrido por el estado del arte de estas discusiones en América Latina y en la Argentina nos advierte que se han realizado investigaciones que sostienen que la relación entre la educación y la realidad social y productiva resulta compleja y la cuestión fundamental es averiguar cómo la práctica educativa –en tanto práctica social contradictoria– a medida que se efectiviza en el interior de una sociedad de clases marcada por intereses antagónicos, se articula con los intereses burgueses y con los de aquellos que integran la clase dominada (Frigotto, 1998). Las investigaciones sostienen que ello ocurre porque las relaciones entre la educación y la realidad social y productiva no tienen características directas e inmediatas, tal como postulan los enfoques de adecuación, ajuste y adaptación, sino indirectas y mediatas (Frigotto, 1998).²² Esta perspectiva teórica amplia e integral de la relación entre educación y realidad social y productiva

21 Para el análisis de estas tensiones en las reformas educativas en la década de 1980 en países avanzados, tales como Australia, Gran Bretaña, Estados Unidos, Nueva Zelanda y Suecia, ver Whitty *et al.* (1998).

22 Poniendo atención en las “mediaciones”, Frigotto sostiene que “Partimos del presupuesto de que la escuela –aunque lo haga de manera contradictoria– se inserta en el movimiento general del capital por mediaciones de distinta índole y, en este sentido, se articula con los intereses capitalistas. Sin embargo, la escuela, al explotar del mismo modo las contradicciones inherentes a la sociedad capitalista, es o puede ser un instrumento de mediación en la negación de estas relaciones sociales de producción” (1998: 32-33). Teniendo como referencia a Frigotto, autores como Gentili han sostenido en este sentido que “(...) la escuela es un aparato lo suficientemente complejo como para ser productivo en su improductividad y en este sentido debe ser reconocida como un espacio de lucha y transformación. Sin embargo, no hay que cargar demasiado las tintas (...) La escuela reproduce, divide y polariza, así como es lugar de resistencia y cambio” (1994: 12).

plantea la necesidad de realizar un reexamen de los vínculos a partir de la propuesta de una “cultura para el trabajo” que implica la comprensión interpretativa y analítica sobre cómo se relacionan la educación y el trabajo, las múltiples formas de esta relación y las oportunidades de continuar la educación o de generar formas del trabajo luego de la escuela secundaria (Gómez Campo, 1991).

En este mismo sentido, otros estudios sostienen que esta perspectiva teórica amplia e integral no implica orientar los sistemas de formación en función de los requerimientos del aparato productivo, sino plantear la necesidad de realizar una reconceptualización de la relación educación y trabajo que explicita las contradicciones de las interpretaciones deterministas a partir de la relevancia del concepto de “comprensión del mundo del trabajo” (Riquelme, 1996). De esta manera, estos estudios sostienen que no debe reducirse el debate de tal reconceptualización a una tensión entre una educación para la demanda laboral (y reproducción social) y una educación con fines homogeneizadores, ya que es imposible obviar las necesarias respuestas desde el sistema educativo y de formación para el trabajo y vincularlas con el crecimiento económico, el aumento del empleo y de las oportunidades laborales para el conjunto de la población trabajadora (Riquelme, 1996, 2004).²³ Por otro lado, en la Argentina se han desarrollado marcos conceptuales para dar cuenta de la diferenciación, segmentación y fragmentación del sistema educativo. Ya en la década de los 80 se conceptualizaba la paridad entre segmentación educativa, segmentación laboral y segmentación de la estructura

23 Las investigaciones sostienen que para no reducir el debate de la reconceptualización de la relación entre educación y realidad socioproductiva, es importante considerar las demandas cambiantes al sistema de formación provenientes del mundo de la producción y del mundo del trabajo en los diferentes períodos de la estructuración económico-productiva (Wiñar, 1970; Tedesco, 1977; Riquelme, 1981, 2004).

social (Riquelme, 1984). Asimismo, en la Argentina, la segmentación educativa se ha caracterizado no solo por una diferenciación entre instituciones privadas y públicas, sino especialmente por la desigual prestación de los establecimientos públicos, resultando en aprendizajes distintos para grupos sociales diferentes (Braslavsky, 1985).

La fragmentación del sistema educativo en circuitos tiene variados efectos. Uno de ellos se produce sobre las credenciales educativas: no todas “valen” lo mismo en el mercado laboral, ya que se diferencian por el grado en que han sido sancionadas estatalmente. Esto cobra relevancia en el sistema educativo argentino actual, el cual se encuentra fragmentado en circuitos para diferentes sectores en distintas situaciones económicas y culturales (Tiramonti, 2008). Las credenciales producidas tienen valores diferenciales según el origen socioeconómico, el nivel educativo del hogar y la calidad del circuito educativo donde se lo obtuvo (Jacinto, 2009).

La fragmentación del sistema educativo también puede ser entendida como resquebrajamiento (Riquelme, Herger y Magariños, 1999), efecto de las políticas educativas desarrolladas a partir de la década de los 90. La segmentación educativa se profundizó hasta producir la fractura del sistema en sistemas provinciales y locales, e incluso se ha llegado al nivel de la diferenciación entre instituciones educativas, lo que ha llevado a la aparición de un “estímulo de un ‘modelo flexibilizado de la educación’, en el marco de un desmantelamiento o debilitamiento de la educación pública” (Riquelme y Herger, 2005).²⁴

Asimismo, se advirtió, en el marco del otorgamiento de mayor autonomía a las instituciones educativas en la

24 Un concepto a tener en cuenta para el análisis de las reformas del sistema educativo, y en particular de la educación secundaria, es el de transiciones críticas elaborado por Riquelme (2004).

determinación de sus proyectos institucionales, una heterogeneidad al interior de cada sistema provincial como consecuencia de la delegación realizada a muchas localidades y debido a las modificaciones curriculares que abogaron por contenidos contextualizados y referidos a la realidad en que está inmersa la escuela: “El interrogante aquí será ¿es función de la escuela remitirse a lo cercano e inmediato o abrir nuevos mundos y mayores horizontes para sus alumnos? La respuesta, no hay duda, se acerca a esto último; sin embargo los contenidos diferenciados conducen claramente a lo que se puede hacer en el entorno inmediato donde está ubicada la escuela” (Riquelme, 2004: 209).

Estos cambios institucionales en la educación y formación para el trabajo caracterizados como una “apología de la descentralización y las gestiones institucionales” (Riquelme, 2004) o como “diversidades enaltecidas o empoderamiento de las comunidades locales” (Grinberg, 2011) se encuentran en consonancia con los análisis de la “autonomía escolar”.²⁵

A partir de la primera década poscrisis 2001, la presión para operar transformaciones se concretó en la sanción de una nueva ley de educación y de un dispositivo legal para financiar y registrar la educación técnica, así como la promulgación de la Ley de Financiamiento Educativo. En este contexto, la educación parece transitar entre escenarios que muestran profundas fracturas, algunas continuidades y esfuerzos por compatibilizar la profunda diferenciación entre las provincias, las localidades y las instituciones del país (Riquelme y Herger, 2009). Se busca superar

25 Acentuando en estos procesos de racionalidad en la relación entre las escuelas y el entorno (es decir, la relación entre la educación y la realidad social y productiva) estos cambios hacen eje “en la competencia y no en la distribución de los recursos en función de los balances entre las necesidades educativas de la población y la oferta de recursos educativos disponibles en los espacios locales junto a la construcción de redes solidarias de servicios” (Riquelme, 2004: 38).

la fragmentación del sistema, se propone la obligatoriedad de la educación secundaria y se establecen los mecanismos de financiamiento y de regulación de la educación técnico-profesional, marcando un giro en el debate que implica revisar la perspectiva política y los enfoques teóricos, modelos y conceptos instalados en la década de los 90 e incorporar a nuevos actores sociales en el diseño e implementación de estrategias y programas (Almandoz, 2010). Tal como destacan Riquelme y Herger (2009), todo ello se entrelaza de manera compleja probando nuevamente la capacidad del sistema para modificarse y atravesar por una nueva transición crítica.

2. Interrogantes de la investigación, relevancia del problema y abordaje metodológico

Teniendo en cuenta que los enfoques y perspectivas teóricas de las relaciones entre la educación y la realidad social y productiva desarrollados en el primer apartado –en tanto estado del arte en curso– buscan construir el problema de estudio del proyecto doctoral, en este último apartado se expondrán los principales interrogantes de la investigación y la relevancia del problema, para luego culminar con el abordaje metodológico.

Tal como se remarcó en la introducción del artículo, el proyecto de doctorado tiene como objetivo general comprender las diferentes interpretaciones de la relación entre la realidad social y productiva y la educación en la Argentina en ámbitos locales, a partir de la crisis de 2001 hasta la actualidad.

A partir de este objetivo general, el proyecto busca identificar y explorar las diferentes relaciones entre la realidad social y productiva y la educación en los niveles medio, técnico-profesional y de formación profesional, en ámbitos

locales, a partir de los siguientes interrogantes que se detallan a manera de hipótesis:

- a. El reconocimiento de diferentes hipótesis interpretativas de las relaciones entre la realidad social y productiva y la educación;
- b. La necesidad de realizar un recorrido histórico sobre la integración de la educación y el trabajo para poder precisar los desafíos de tal vinculación;
- c. La existencia de discursos y demandas explícitas e implícitas a la educación y formación para el trabajo (como así también la diferenciación entre demandas sociales y demandas sociales críticas) han complejizado las diferentes relaciones con la oferta de los niveles medio, técnico-profesional y de formación profesional en la búsqueda de la reorientación de las genuinas demandas de los sectores populares; y
- d. El dilema central de la relación entre educación y trabajo radica en la contradicción entre los objetivos universalistas y particularistas, lo que vuelve ambigua y compleja esta relación.

No debe dejar de considerarse la relevancia que posee este proyecto teniendo en cuenta que considera el problema de investigación luego de un período de crisis económico-social y política y en el marco de discursos (tanto académicos como políticos) que sostienen la existencia de un cambio estructural en la economía argentina y, por lo tanto, de nuevos requerimientos de educación y formación para el trabajo.

Desde el punto de vista metodológico, el proyecto doctoral busca abordar el problema de estudio desde un diseño cualitativo. Desde este punto de vista, se busca comprender la existencia de diferentes relaciones entre la realidad social y productiva y la educación a partir de las siguientes tareas a realizar:

- Sistematización de los estudios sobre las diferentes relaciones de independencia, ajuste, adecuación y adaptación, reproducción y otras entre las demandas sociales y productivas a la educación y la formación para el trabajo y las respuestas en los niveles medio, técnico-profesional y de formación profesional, desde 2001 hasta la actualidad, en contextos locales.
- Identificación en las normativas educativas y regulaciones, tanto de las provincias de Buenos Aires y Santa Fe, como también a nivel local en las ciudades de Campana, Zárate y Gran Rosario, de las diferentes relaciones entre las escuelas secundarias y los centros de formación profesional con los actores de la realidad social y productiva. Estudio de sus objetivos, esquema teórico que las sustenta, existencia de foros sectoriales, metodología, etapas y participación de actores del ámbito educativo y del productivo.
- Análisis de currícula de materias a definir según las orientaciones de la educación secundaria y los centros de formación profesional para identificar contenidos relacionados con el mundo del trabajo y la realidad socioproductiva y la existencia de distintos tipos de relaciones.
- Selección de una submuestra de casos de estudio a partir del trabajo de campo realizado en el marco del Proyecto UBACyT.²⁶ En dicho trabajo de campo se realizaron entrevistas personales semiestructuradas a directores, docentes y estudiantes de las escuelas secundarias y de los centros de formación profesional de las áreas locales. La estrategia de análisis en este caso busca encontrar en la discursividad de los

26 Proyecto UBACyT "Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo" (UBACyT Programación Científica 2011-2014), con sede en el PEET-IIICE-FFyL/UBA, dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme.

actores elementos comunes y disímiles que posibiliten la interpretación de diferentes tipos de relaciones entre la educación y la realidad social y productiva a la luz de los enfoques teóricos precisados en el primer apartado del artículo. Para la tarea interpretativa se elaborarán matrices de análisis de las entrevistas para identificar y comparar las dimensiones temáticas contenidas en la guía de las entrevistas. Posteriormente, se construirán versiones sintetizadas de la matriz que permitirán la confección de cuadros de interpretación para poner en relieve los atributos similares y diferentes de las relaciones entre la educación y la realidad social y productiva.

- Realización de entrevistas personales semiestructuradas a actores de la realidad social y productiva (organismos públicos nacionales, provinciales y municipales, empresas y otras instituciones sociales y productivas) con el objetivo de indagar la interpretación de diferentes tipos de relaciones entre la educación y la realidad social y productiva.

Referencias bibliográficas

Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid, Morata/Columbia University.

Almandoz, M. R. (2010). "Políticas para la educación técnico-profesional en la Argentina". En Almandoz, M. R. et al. *Educación y trabajo: articulaciones y políticas*, pp. 233-273. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Álvarez Uría, F., Varela, J. (1992). *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

Baudelot, Ch., Establet, R. (1975). *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI.

Becker, G. (1993). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Nueva York, The University of Chicago Press.

- Bell, D. (1973). *El advenimiento de la Sociedad Posindustrial*. San Pablo, Cultrix.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata.
- Blaug, M. (1967). *El método de análisis de los costos-beneficios para el planeamiento de la educación en los países en desarrollo*. Washington, BIRF.
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid, Popular.
- Bowles, S., Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, México, Siglo XXI.
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, FLACSO-GEL.
- Carnoy, M. (1986). "La dialéctica de la educación y el trabajo". En Fernández Enguita, M. (comp.). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid, Akal.
- De Ibarrolla, M., Gallart, M. A. (coords.). (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina, Lecturas de Educación y Trabajo*, N° 2. Buenos Aires, OREALC-UNESCO.
- Denison, E. (1962). *The Sources of Economic growth in the States and the Alternatives Before Us*, Committee for Economic Development. Nueva York.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- Frigotto, G. (1998). "Educación como capital humano: una teoría que sustenta el sentido común". En *La productividad de la escuela improductiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gallart, M. A. (1985). *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. Buenos Aires, Cuadernos del CENEP n° 33, CENEP.
- . (1995). "Competencias laborales, tema clave en la articulación Educación y Trabajo". En *Aula Abierta*, N° 43.
- . (2002). *Veinte años de educación y trabajo*. CINTERFOR/OIT.
- Gentili, P. (1994). *Poder económico, ideología y educación*. Buenos Aires, FLACSO/ Miño y Dávila.

Gómez Campo, V. M. (1991). "Educación académica y educación profesional. Dilemas de equidad, selectividad y calidad". En Gallart M. A. (comp.). *Educación y Trabajo. Desafíos y perspectivas de investigación y políticas para la década de los noventa*. Buenos Aires, Red Latinoamericana de Educación y Trabajo CIID-CENEP/CINTERFOR.

Graizer, O. (2008). "Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización". En *Archivos de Ciencias de la Educación*, UNLP, año 2, N° 2, 4° época, 47-62. Disponible en: http://www.academia.edu/6156314/_Gobierno_de_la_relacion_educacion_y_trabajo_arenas_de_recontextualizacion (Consultado el 15-10-2014)

Grimberg, S. (2005). *El mundo del trabajo en la escuela. La producción de significados en los campos curriculares*. Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín.

----- (2011). "Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana". En VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. Teoría, formación e intervención en Pedagogía. La Plata, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Jacinto, C. (2009). "Iniciativas recientes sobre formación para el trabajo en la educación secundaria general". En *Tendencias en Foco*, n° 10, Buenos Aires, redEtis-IIPE-UNESCO.

Kellner, D. (1989). *Critical Theory, Marxism and Modernity*. Baltimore, Johns Hopkins University Press/Londres, Polity Press.

Kendrick, J. W. (1961). "The Significance of Productivity Change: Introduction and Preview of Study", NBER Chapters, *Productivity Trends in the United States*, pp. 3-9. National Bureau of Economic Research, Inc.

Jarvis, P. (1985). *Sociología de la educación continua y de adultos*. Barcelona, Cooperativa El Roure.

Labarca, G. (1980). *Economía Política de la Educación*. México, Nueva Imagen.

Riquelme, G. (1981). "Análisis de la adecuación entre los requerimientos de recursos humanos del sistema productivo y la oferta del sistema educativo. El caso de la industria manufacturera en el Gran Buenos Aires, Córdoba y Rosario". En *Estudios y Documentos de Trabajo sobre Empleo, Remuneraciones y Recursos Humanos*. Buenos Aires, Ministerio de Trabajo de la Nación. Dirección Nacional de Políticas y Programas Laborales. Proyecto Gobierno Argentino. Programa

- de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Organización Internacional del Trabajo. ARG/77/004.
- (1982). "Algunas reflexiones sobre la adecuación de la oferta educativa a las demandas de la industria". En *I Jornadas de Educación y Trabajo*, Buenos Aires, FLACSO-CEDES-CIE, 4 al 6 de octubre.
- (1984). *Educación y trabajo en zonas desfavorables. Reconceptualización y alternativas en la perspectiva de las políticas sociales*. Versión preliminar, Buenos Aires, Ministerio de Educación y Justicia, Organización de los Estados Iberoamericanos.
- (1985). "Readaptación profesional y ocupacional de los trabajadores en contextos de crisis". En *Revista Argentina de Educación*, año IV, n° 6, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.
- (1993). "La comprensión del mundo del trabajo. Una propuesta alternativa para la enseñanza media". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 2. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/Miño y Dávila.
- (1996). "La educación para el mundo del trabajo. El mandato de las competencias o la construcción conflictiva de las calificaciones". En Camillioni, A., Riquelme, G. C., Barco De Surghi, S. *Debates pendientes por la Ley Federal de Educación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/ Miño y Dávila, Colección "Ideas en Debate".
- Riquelme, G. C., Herger, N., Langer, A. (2005) "Educación y formación para el trabajo en la Argentina. Continuidades, rupturas y desafíos en los últimos cincuenta años. Perspectivas para la relación educación y mercado de trabajo en el 2005". En *Serie de Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo*, N° 18. Programa de Educación, Economía y Trabajo. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Riquelme G. C., Herger N. (2009). "Educación y formación para el trabajo: nuevas demandas y transición crítica de la secundaria". En *Novedades Educativas*, n° 225, 6-12.
- Riquelme, G., Herger, N., Magariños, E. (1999). "Educación y formación para el trabajo en el Gran Buenos Aires: mercado de ilusiones de corto plazo". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, n° 15. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras/Miño y Dávila.

- Solow, R. M. (1957). "Technical Change and the Aggregate Production Function". En *The Review of Economics and Statistics*, vol. 39, N° 3, 312-320.
- Schultz, T. (1961). "Investment in Human Capital". En *American Economic Review*, vol. 51, 1-17.
- Tedesco, J. C. (1977). *Educación e industrialización en la Argentina*. Documento n° 1. DEALC/1. Proyecto "Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe". Buenos Aires, UNESCO/CEPAL/PNUD.
- (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Capítulo. Biblioteca argentina fundamental.
- Tenti Fanfani, E. (1996). "La educación en contexto: escuela, sociedad, economía y democracia". En *Sociología de la educación*, pp. 143-160. Quilmes, UNQUI.
- Tiramonti, G. (2008). "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas". En Tiramonti, G., Montes, N. (comps.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, pp. 25-38, Buenos Aires, FLACSO/Manantial.
- Tyack, D., Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Álvarez Uría, F., Varela, J. (1992). *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- Wiñar, D.L. (1970). "Poder Político y educación. El peronismo y la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional". En *Documento de Trabajo*. Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella, Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- (1988). *La formación profesional en Argentina*. Montevideo, CINTERFOR, OIT.
- Whitty, G. et al. (1998). *La escuela, el estado y el mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid, Morata.
- Young, M., Muller, J. (2010). "Tres posibles situaciones educativas para el futuro: lecciones desde la sociología del conocimiento". En Stubrin, A. et al., *Simposio Internacional Tensiones entre disciplinas y competencias en el currículum universitario*. Santa Fe, Ediciones UNL.

¿Quiénes eligen la docencia hoy? La construcción de la imagen pública de los aspirantes a la carrera en la prensa gráfica argentina

Andrea Iglesias

Introducción

La imagen pública de los docentes históricamente fue construida desde múltiples discursos. En la actualidad, estos se han complejizado y multiplicado. Las políticas públicas, los medios masivos de comunicación, los gremios, los organismos internacionales, todos contribuyen en su construcción, con diversos intereses y preocupaciones que se manifiestan de maneras más o menos explícitas.

De este modo, consideramos que los medios masivos incorporan elementos en la construcción de la imagen pública de los docentes que no son privativos ni originarios de estos, pero que disputan fuertemente el sentido social y la construcción de la realidad (Schuliaquer, 2014). Asimismo, la imagen y los discursos que circulan sobre los docentes tienen una raíz histórica en el campo pedagógico, con el que los medios dialogan, a veces incluso, sin explicitarlo. En la conformación de los discursos se disputan sentidos, generándose, de este modo, una trama histórica compleja que crea múltiples efectos sobre la figura de los docentes y la comunidad educativa.

Este capítulo presenta algunos elementos de un trabajo de investigación más amplio,¹ aún en proceso, donde analizamos específicamente el discurso de la prensa gráfica dentro del discurso mediático. Nos interesa recuperar cómo son presentados los docentes de escuela media en relación con su formación y desempeño en los medios gráficos de mayor circulación nacional y, de esta manera, analizar la forma en que la prensa construye relatos y representaciones sobre estos profesores, en el contexto de la escena educativa fragmentada (Tiramonti, 2004), la expansión de la matrícula y la masificación del nivel superior (Ezcurra, 2011), en el contexto actual de la reconfiguración del sistema educativo (Birgin, 2013; Birgin y Charovsky, 2013).

En este escenario, algunos investigadores que abordan la problemática de la formación docente inicial señalan un cambio en el perfil de los nuevos docentes a partir de la incorporación de jóvenes de sectores sociales anteriormente excluidos del nivel de enseñanza superior, primera generación en su familia en acceder a dicho nivel (Birgin y Pineau, 2007; Birgin, 2013). Asimismo, sumadas a la expansión del nivel superior, coexisten y persisten dinámicas de fragmentación social y cultural que atraviesan al sector docente en su formación y ejercicio (Birgin, 1999; Poliak, 2004). Estas dinámicas responden, en parte, a la diferencia histórica dentro del nivel superior, de característica bifronte, entre institutos superiores de formación docente –ISFD– y universidades, ambos encargados de la formación inicial de profesores (Terigi, 2009; Pineau, 2012).

1 Este trabajo forma parte de una investigación más amplia desarrollada en el marco del proyecto UBACyT del que formo parte, "Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada", a cargo de Alejandra Birgin (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires).

Teniendo en cuenta las características históricas de la formación docente y las especificidades del trabajo con la prensa gráfica, nuestra investigación indaga cómo son presentados estos docentes desde un análisis comparativo entre tres diarios de circulación nacional (*La Nación*, *Clarín* y *Página 12*), para el período enero de 2000-junio de 2013. En este sentido, nos preguntamos si la formación y el desempeño de los profesores de escuela media son un elemento “noticiable”² y un objeto de discusión en la prensa escrita de nuestro país, y qué voces autoriza la prensa para hablar sobre estos docentes.

Dada la extensión del presente capítulo, nos centraremos en el primer eje de análisis de la investigación, que denominamos “¿Por qué eligen los que eligen... la docencia?”. Abordaremos aquí los discursos y las representaciones que construye la prensa gráfica sobre las razones de la elección de la carrera, las características de los sujetos que aspiran a la docencia como profesión (es decir, su perfil) y la oscilación de la matrícula en las carreras docentes.

1. La construcción de la prensa sobre las temáticas educativas

La problemática de la imagen pública de los docentes en los medios masivos, y particularmente en la prensa gráfica, ha tomado gran relevancia y visibilidad en los últimos años en los países de la región. Investigaciones alejadas del campo educativo y desde distintas perspectivas analizan

2 Entendemos lo “noticiable” como todo contenido plausible de ser publicado en un periódico, es decir, los temas que se consideran “noticia”, según criterios y dinámicas editoriales y de otros tipos –como ser comerciales o políticos–, que pueden variar en función de cada medio periodístico (Boczkowski, 2006).

la construcción de las representaciones de la prensa sobre distintos sujetos o fenómenos sociales (Vasilachis De Gialdino, 1997). En este sentido, también desde otros campos de estudio las investigaciones desmitifican la pretendida objetividad del discurso periodístico (Sidicaro, 1993) y señalan que la prensa no es un actor autónomo, sino que se encuentra mediada por conflictos y tensiones del contexto histórico. Los medios masivos son, a la vez, vehículos y agentes de la información, responden a determinadas reglas de juego y dan cuenta de la arena pública (Da Orden y Melón Pirro, 2007).

Distintos aportes de la literatura internacional indagan la relación entre los temas educativos y la prensa. Algunos estudios muestran la agenda temática que aparece en el discurso de los medios impresos relacionados con la educación (Gaitán Moya y Piñuel Raigada, 2007). Trabajos más cercanos al tema de nuestra investigación analizan la “imagen social negativa” de los docentes en la prensa, lo que produce el desprestigio y el empeoramiento de la imagen social de su tarea (Civila Salas, 2005). En esta misma línea, otras investigaciones indagan acerca de cómo son vistos los profesores por los medios de comunicación, observando que la tarea cotidiana de los docentes no es “noticiable”, mientras sí lo son las falencias en su desempeño, debido a la exigencia en el imaginario social que pesa sobre su función, existiendo una “tonalidad emocional negativa” en la mayor parte de las conceptualizaciones del rol profesional docente (Núñez Sevilla, 1999).

En nuestro país, la problemática sobre los docentes ha sido poco abordada desde el trabajo con la prensa gráfica, menos aún en su formato digital. Existen algunos trabajos preliminares que indagan las temáticas educativas con mayor presencia y relevancia en la prensa escrita (la inclusión educativa, el debate educación pública/privada,

la evaluación y la calidad, y las TIC en la escuela) (UNIPE, 2012). Otros autores analizan las prácticas discursivas estigmatizantes de la prensa sobre la escuela y la familia, como la relación entre la violencia escolar y la construcción de la imagen pública de los docentes (Saez, en prensa).

Trabajos recientes, con cuyo abordaje coincidimos, indagán de forma comparativa la manera en que los medios periodísticos hablan de la escuela francesa y argentina, considerando que las formas de decir sobre la escuela no son ingenuas, sino que poseen un poder performativo y conforman la agenda mediática. Asimismo, señalan que las fuentes de autoridad para hablar de las cuestiones que atañen a la escuela rara vez son los propios alumnos y docentes (Schuliaquer, 2013).

Como hemos podido observar a través de este breve rastreo por la bibliografía, el objeto de nuestra investigación resulta aún poco explorado dentro del campo educativo. En este sentido, tanto desde el abordaje y la metodología propuestos, como desde el corpus específico utilizado, deseamos aportar al análisis de la función social de la prensa en la construcción de los discursos sobre los docentes. Consideramos que la prensa construye representaciones sobre ellos que forman parte de la agenda pública (Fischman y Haas, 2011). Por ello, nos proponemos analizar la forma en que los diarios caracterizan a los docentes, erigiendo una determinada opinión pública sobre ellos, entendiendo a su vez que esta construcción se da en un contexto de disputas y tensiones donde la prensa es uno de los protagonistas, aunque no el único.

2. Aclaraciones metodológicas: el trabajo de la prensa como fuente

Dado que en el presente trabajo abordamos la prensa como fuente, entendemos que es necesario analizarla desde su contexto de producción y publicación. Una diversidad de disciplinas y perspectivas trabajan con este tipo de fuentes. No pretendemos aquí abordarlas en su totalidad, sino mencionar aquellas que han sido útiles en la elaboración de nuestro análisis. Desde el aporte historiográfico, es importante analizar la prensa como un producto de su tiempo y como una empresa con intereses particulares, elemento que impide la aparente objetividad de los periodistas y escritores (Da Orden y Melón Pirro, 2007). En el mismo sentido, la “industria periodística” es característica de los tiempos de la prensa impresa, que se complejiza con la aparición de los periódicos *on line* (Boczkowski, 2006).

Por su parte, la sociología de los medios analiza la temporalidad de la noticia, lo “noticiable”, y el ámbito de producción de las mismas para el análisis de su contenido. De igual manera, observamos las voces convocadas al texto, es decir, a quiénes se autoriza para hablar sobre un tema, interpretar algún hecho y/o proponer soluciones posibles en relación a las problemáticas que son mencionadas (Boczkowski, 2006).

Algunos elementos del análisis del discurso, dentro del paradigma interpretativo, resultan útiles para analizar cómo la prensa escrita define los sujetos capaces de interpretar la realidad y, a la vez, propone soluciones (Vasilachis de Gialdino, 1997). De allí, nuestro interés en la forma en que son nombrados los docentes en los titulares, en el cuerpo de la noticia y en las editoriales (Sidicaro, 1993), observando las estrategias argumentativas por las cuales la prensa define, categoriza y caracteriza a estos docentes, construyendo

su imagen pública desde su rol performativo (Schuliaquer, 2013).

Para la conformación del corpus utilizamos la versión digitalizada de los tres diarios de mayor circulación nacional: *La Nación*, *Clarín*³ y *Página 12*.⁴ Decidimos utilizar la versión digital de los diarios impresos, en lugar de referirnos a las notas de la versión *on line*, ya que estas son mucho más cortas y de menor elaboración, mientras que nuestro interés se centra en notas de mayor reflexión, profundidad y de larga temporalidad (Boczkowski, 2006).

El corpus total de la investigación actualmente en curso, más de 500 artículos, para el período enero de 2000-junio de 2013, fue recolectado mediante los motores de búsqueda de los diarios a través de un conjunto de palabras clave significativas para el objetivo de nuestro estudio. Luego del primer rastreo, en una segunda etapa, se reagruparon estas palabras y se construyó una base de datos con el corpus de artículos a fin de analizar tendencias, temas preponderantes, hitos educativos en el tiempo histórico abordado, identificar quiénes escriben, qué fuentes son consultadas, cuál es el género de las noticias y en qué secciones de los diarios aparecen. En una tercera etapa de la investigación, se

3 Cabe aclarar que al realizar el rastreo por la prensa en su versión digital y hasta la fecha, verificamos que el buscador del diario *Clarín* funciona con inconvenientes, lo que dificultó el análisis de la totalidad de las notas recolectadas y pudo haber sesgado la muestra. Para solucionar este problema, se recurrió al archivo de la Hemeroteca Nacional para documentar la versión en papel de las mismas notas recolectadas en los buscadores.

4 Consideramos necesario aclarar brevemente la línea editorial de los diarios analizados. *La Nación* y *Clarín* mantienen un posicionamiento crítico sobre el actual gobierno de Cristina Fernández de Kirchner. El enfrentamiento se hizo más visible primero, a partir de la llamada "crisis del campo" en 2008 ante la reforma de ley en las retenciones al sector –Resolución 125–, y en segundo lugar, con lo que se denominó la "guerra mediática", por la sanción de la nueva Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual –Ley 26522–, en 2009. Por su parte, *Página/12* posee una línea editorial más afín a este gobierno. Observaremos en el análisis cómo estas tensiones se evidencian en las notas sobre las reformas educativas impulsadas por el Gobierno.

realizó una búsqueda particular de las notas publicadas en los días aledaños a la conmemoración del Día del Maestro, con el objetivo de ampliar el corpus e indagar qué discursos circulan sobre los docentes en esta fecha particular.

El análisis de los elementos mencionados nos permitió luego construir tres ejes, observando distintas tendencias dentro del período 2000-2013. Configuramos tres subperíodos en relación a la evolución de la historia económica, política y social del país: la crisis económica, la recuperación y un tercer momento cuando se afianzan ciertas políticas de Estado que se relacionan directamente con el ámbito educativo.

Seleccionamos en esta etapa de la investigación una parte del corpus total, teniendo en cuenta la larga temporalidad (excluyendo los breves), las notas editoriales y de opinión en representación de la línea editorial de los diarios, y aquellas que permitían el análisis por el tipo de fuentes consultadas o las voces presentes. En base a ello, elaboramos los siguientes ejes: “¿Por qué eligen los que eligen ... la docencia?”; “En torno a la formación y saberes docentes”; y “El trabajo docente: condiciones y conflictos”.

3. ¿Crisis u oportunidad?: la crónica de la oscilación de la matrícula de formación docente a través de los titulares

En el período abordado (enero 2000-junio 2013), para el primer eje de análisis encontramos treinta y cuatro notas que abordan específicamente la problemática de los que eligen la docencia. Si bien existen en nuestro corpus otros artículos que abordan esta temática tangencialmente, decidimos tomar para la profundización del análisis solo aquellas notas que se refieren específicamente a este tópico. Mencionaremos brevemente quiénes escriben sobre la temática de los que eligen la docencia, las fuentes que los

diarios utilizan para hablar de ellos y, finalmente, el tipo de titulares que priman a este respecto.

En cuanto a las secciones, en el caso de *Clarín* y *Página 12*, estas notas se encuentran en su mayoría en la sección fija *Sociedad*. En *La Nación* la sección *Cultura* es la que predomina y rastreamos mayor cantidad de notas de opinión y editoriales referidas a formación docente en general que en los otros diarios.

En torno a quiénes escriben, en el diario *Clarín* no se observa un *staff* fijo de periodistas que se especialicen en educación (a excepción del período 2000-2004). El diario convoca como voces de autoridad mayormente a funcionarios públicos, especialistas del área, representantes de los gremios y aparecen también voces de estudiantes y directivos de ISFD. Principalmente utilizan como fuente de consulta datos oficiales del Estado e informes de organismos internacionales.

En *La Nación*, algunos periodistas del *staff* se dedican específicamente a temas educativos, y existe una variedad de notas entre entrevistas a funcionarios y a especialistas del campo. En cuanto a las fuentes consultadas, mayoritariamente se utilizan datos de organismos oficiales nacionales. Asimismo, en *La Nación* es más frecuente el recurso de citar testimonios de docentes, estudiantes de profesorado y formadores, durante todo el período analizado.

Para el caso de *Página 12*, hallamos periodistas que se especializan en educación, y también encontramos notas de opinión de especialistas del área y ex funcionarios de la cartera educativa. Finalmente, como fuentes de información y voces de autoridad, se encuentran muy presentes los gremios docentes, es frecuente el recurso de la entrevista o consultas a funcionarios públicos, así como el uso de fuentes de información oficial. También pueden encontrarse los testimonios de formadores de los ISFD y de docentes en ejercicio.

En cuanto a los titulares, la temática de la matrícula de aspirantes a la docencia se encuentra muy presente en el diario *Clarín*, retratando sus oscilaciones. A través de los titulares de este diario, pueden reconstruirse los avatares de la matrícula acompañando la situación económica del país: “Cada vez son más los jóvenes que eligen las carreras docentes” (*Clarín*, 19/1/2003); “Cayó un 27% la cantidad de alumnos que quieren ser docentes” (*Clarín*, 17/11/2007); “Faltan maestros en la ciudad y baja la cantidad de aspirantes” (*Clarín*, 11/6/2012); “Cada vez más jóvenes eligen la docencia” (*Clarín*, 5/9/2013).

Del mismo modo, en *La Nación*, los titulares también reflejan estos cambios: “Más hombres buscan en la docencia una salida laboral” (*La Nación*, 13/04/2003); “La difícil tarea de captar nuevos docentes” (*La Nación*, 11/09/2004); “Vuelve la vocación docente en la Capital” (*La Nación*, 16/09/2009); “Faltan más de 500 maestros en las escuelas porteñas” (*La Nación*, 8/04/2013); “Preocupante merma docente” (*La Nación*, 8/04/2013).

En *Página 12* también observamos algunos titulares referidos a estos cambios. Particularmente, hacia el final de nuestro período, distintas notas reflejan que tras la recuperación económica, la profesión vuelve a ser deseable para los más jóvenes: “Crece el entusiasmo por la docencia” (*Página 12*, 6/10/2011); “Crece la formación docente” (*Página 12*, 11/9/2010); “Causas del déficit de maestros” (*Página 12*, 12/06/2012); “Escuelas que buscan profesor” (*Página 12*, 25/5/2011).

Podemos concluir entonces que a través de la consulta de fuentes oficiales, datos estadísticos, la opinión de los expertos y en menor medida desde la voz de los actores, en los tres diarios se ve reflejada la problemática de la oscilación en la matrícula de aspirantes a la docencia, tomando gran relevancia en los titulares, con mayor frecuencia para el diario *Clarín*. La historia económica reciente de nuestro

país se ve reflejada y se puede reconstruir a través de la crónica que los diarios realizan sobre los vaivenes en la elección por la docencia, lo que analizaremos en profundidad en el apartado siguiente.

4. ¿Por qué eligen los que eligen... la docencia en la Argentina? Aproximaciones al análisis desde la prensa gráfica

4. 1. El comienzo del derrumbe: ¿crisis u oportunidad? (años 2000-2005)

Luego de un largo proceso de desindustrialización y tras la implementación del conjunto de políticas neoliberales en nuestro país en la década de los 90, asistimos a la denominada “crisis de 2001”, un “fin de época” (Basualdo, 2010), que implicó la salida de la convertibilidad, una fuerte devaluación y la llamada “crisis de la deuda”. Esto generó un desajuste en el mercado laboral, con el consecuente aumento del desempleo y altísimos índices de pobreza y marginación. Tras la “eclosión económica, política y social” de diciembre de 2001, sobrevino un clima de profundo descontento social y un descreimiento en las instituciones y en la clase política (Aspiazú y Schorr, 2010).

La situación de las escuelas y los docentes argentinos no escapó a esta crisis. Desde 2000 y hasta la recuperación económica, hacia 2004-2005, observamos en los tres diarios, más visiblemente en *Clarín* y *La Nación*, cómo la situación de la matrícula docente y las razones de la elección por la docencia acompañan el devenir del país.

Durante este primer período, en las notas de *Clarín* la elección de la docencia se encuentra asociada a una

alternativa de inserción laboral que “conviene”, que es “razonable”, frente a la precarización laboral que caracteriza a la crisis económica del país, y permite “conseguir un título rápido”, en comparación con los estudios universitarios. La elección de los jóvenes aparece en este contexto más asociada a la estrategia y la conveniencia que a la vocación (*Clarín*, 19/1/2003). En este sentido, vocación y búsqueda de mejores condiciones de vida parecieran estar contrapuestas desde la imagen que construye el diario. Las “expectativas de los jóvenes” sobre la docencia están presente aun en un momento en que “las bases de la profesión se encuentran debilitadas” (*Clarín*, 11/9/2000).

En el contexto de políticas públicas tendientes a incentivar el ingreso a la carrera de los mejores alumnos del secundario,⁵ la vocación reaparece como componente valorado frente al fuerte desprestigio de la carrera y un panorama francamente desalentador:

Una profesión desprestigiada, con salarios de pobreza y casi sin recompensas. La carrera docente es así hoy. Y aún con políticas que busquen mejorar la situación, tiene por delante una larga temporada sin mayores alegrías. Por eso sorprende que los mejores alumnos del final del secundario quieran ser profesores (...) Es muy alentador comprobar que no se acabaron los corajudos. (*Clarín*, 28/7/2004)

5 El Ministro de Educación Nacional, Daniel Filmus, lanzó en 2003 el Programa de incentivos y becas denominado “Elegir la docencia”, que buscaba acompañar y estimular la formación de jóvenes (de hasta 23 años) que quisieran estudiar la carrera docente y que tuvieran un promedio mínimo de ocho en sus estudios secundarios. Este plan intentó revertir la caída en el número de aspirantes a la carrera docente, así como mejorar la calidad educativa. Para mayor información ver <http://www.me.gov.ar/monitor/nro1/formacion.htm> [consultado julio 2015].

Sin embargo, en la voz de los aspirantes, la vocación aparece como elemento que prima sobre las condiciones laborales: “Yo sé que la docencia es un trabajo mal pago. Pero me gusta enseñar” (*Clarín*, 28/7/2004). “Lo que hacemos es una gran responsabilidad que uno tiene. Y una vocación enorme” (*Clarín*, 27/11/2005).

Para el caso de *La Nación*, en el contexto de crisis, la variación en la matrícula también se relaciona con las causas por la elección de la carrera. Distintas notas reflejan la tensión entre la vocación y la seguridad laboral que ofrece la docencia (empleo estable y salarización), aun en desmedro de las condiciones de trabajo que se describen, los bajos salarios y el fuerte desprestigio de la profesión. Esta imagen es construida por *La Nación* a través del relato de los funcionarios, especialistas, formadores y los futuros docentes o nuevos profesores que reconocen el desprestigio, aunque en algunos casos manifiestan el entusiasmo y optimismo por la tarea de educar.

Hacia el año 2000, se destacan las becas y el apoyo del Estado que no alcanzan a cubrir al número de aspirantes a la carrera docente (*La Nación*, 17/02/2000; 12/04/2000; 16/05/2000). Posteriormente, a fines de 2004, con el comienzo de la recuperación económica, al igual que el diario *Clarín*, *La Nación* relata la falta de aspirantes para cubrir las becas que ofrece el plan “Elegir la docencia”. Aquí la voz de los protagonistas aparece reforzando la imagen de desprestigio de la carrera y la difícil decisión de optar por la docencia en este contexto (*La Nación*, 11/9/2004).

En contraposición, en *Página 12* se encuentran pocas referencias a la matrícula docente y a la elección por la carrera, ya que las notas se centran más en las condiciones laborales y los conflictos gremiales, elementos que también influyen en la matrícula. Distintas notas mencionan el programa “Elegir la docencia” a través de la voz de los funcionarios

(*Página12*, 8/12/2003), quienes reconocen el deterioro de la calidad educativa y el desprestigio de la carrera, pero manifiestan un optimismo hacia las políticas públicas que incentivan a los jóvenes a elegir la docencia, resaltando la presencia del Estado y la confianza en el progresivo mejoramiento de la situación (*Página12*, 5/7/2005). Optimismo que también se refleja en los titulares: “Formando un semillero de maestros” (*Página12*, 11/11/2004).

4. 2. Una recuperación lenta y sostenida (2005-2008)

La recuperación económica de nuestro país, lenta pero sostenida (entre comienzos de 2003 y con ritmo sostenido hasta 2007) permitió revertir el largo proceso de desindustrialización y superar la recesión, situación que pudo observarse claramente hacia 2005 (Aspiazú y Schorr, 2010).

En esta etapa, *Clarín* muestra una tensión permanente entre la vocación y las condiciones del trabajo/desprestigio de la profesión en la elección por la carrera docente. En este sentido, el diario refleja que, ante la recuperación económica, los jóvenes eligen otras carreras con mayor salida laboral y posibilidad de éxito profesional. Esta situación se genera a pesar de las políticas educativas relacionadas a la formación docente y tendientes a jerarquizar la carrera (*Clarín*, 17/11/2007).

De este modo, *Clarín* construye en este período una mirada nostálgica sobre el docente de antaño, con vocación de servicio, abnegado, portador de la misión civilizadora y apasionado por la enseñanza, como también observaremos en *La Nación*. Así, en 2007, los titulares reflejan nuevamente una merma en la matrícula, producto de la “falta de valoración pública de la profesión y de los malos salarios”: “Cayó un 27% la cantidad de alumnos que quieren ser docentes” (*Clarín*, 17/11/2007).

En el caso de *La Nación*, también observamos esta tensión y la imagen del docente de antaño en desmedro de los jóvenes que eligen hoy la docencia. Estos, lejos de optar por el “altruismo desinteresado”, buscan las condiciones de estabilidad y salarización, situación que el diario también refleja desde sus titulares: “Jóvenes que eligen por otros motivos” (*La Nación*, 7/10/2006).

Ante la recuperación económica asistimos por momentos a una suba en la matrícula, aunque en el diario aparece como contrapartida la merma en la cantidad de graduados de las carreras docentes. Si durante 2004 la caída en la matrícula se atribuía a las condiciones laborales y la compleja situación que vivía la escuela pública, en 2007 la causa radica en el desprestigio de la carrera y la poca valoración social que porta.

Sin embargo, hacia 2006 y 2007, aparecen en *La Nación* algunas referencias a los jóvenes docentes que, en sus testimonios, describen con optimismo la tarea de educar a pesar de las condiciones desfavorables que aún persisten en la enseñanza, fundamentalmente, la pobreza y la vulnerabilidad de los alumnos. En la palabra de algunos especialistas también aparece esta confianza:

Más allá del desdibujamiento del rol docente, la expectativa social con respecto a la educación sigue indemne y muchos jóvenes apuestan a ella porque allí leen futuro, otro vínculo con la cultura y confianza en que como educadores tendrán un camino para crecer y aportar. (*La Nación*, 7/01/2007)

Del mismo modo, las políticas públicas son vistas con desconfianza o consideradas insuficientes, dado que no logran revertir las condiciones laborales de la docencia y el desprestigio de la misma. Las becas y Programas de

incentivos para aspirantes a la docencia que en el período anterior fueron de utilidad, ante esta nueva merma en la matrícula son vistos como insuficientes, producto de la falta de atractivo de la carrera.

En este período encontramos menor cantidad de notas en el diario *Página/12* referidas a las modificaciones en la matrícula docente, mientras se remarcan las mejoras salariales y las políticas públicas tendientes a salir de la crisis de la que se recuperaba el país (becas para los aspirantes, la Ley de Educación Nacional⁶ –LEN–, la creación del Instituto Nacional de Formación Docente⁷ –INFD–, entre otras), aunque se reconoce la disparidad de la formación docente en el país y la dificultad de atraer a los jóvenes a la docencia (*Página/12*, 5/7/2005).

4. 3. Panorama actual: los “nuevos” que ingresan a la docencia (2008-2013)

La última parte del período analizado, entre 2008 y 2013, permite observar la continuidad hasta la actualidad de un conjunto de políticas públicas que repercuten en el ámbito educativo. Asimismo, el devenir de la crisis económica mundial, el denominado conflicto con el campo y la disputa entre el Gobierno Nacional y los grupos mediáticos monopólicos por la Ley de Servicios de Comunicación

6 En 2006 se aprobó la Ley de Educación Nacional (N° 26206), cuyo objetivo es reestructurar el sistema educativo, tras la reforma de la Ley Federal de Educación de 1993. Entre sus puntos fundamentales, la nueva ley garantiza el derecho a la educación y la obligatoriedad de la educación media, junto con la conformación de instituciones dedicadas a la promoción y el mejoramiento de la formación docente, como el INFD. Para mayor información ver http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf [consultado julio 2015].

7 El Instituto Nacional de Formación Docente –INFD– es conformado en el marco de la LEN. Pertenece al área del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, tiene como función coordinar y dirigir las políticas de formación docente de todo el país. Para mayor información ver <http://portales.educacion.gov.ar/infid/acerca-de/> [consultado julio 2015].

Audiovisual de 2009, generó un clima político y social en el país que influyó fuertemente en la prensa gráfica, con el progresivo acercamiento de las líneas editoriales de *Clarín* y *La Nación*, en contraposición a *Página/12*.

Por un lado, las notas del diario *Clarín* en este período dan cuenta del aumento en la matrícula a pesar de que las condiciones laborales no son las deseables, aun con las mejoras realizadas (*Clarín*, 11/9/2010; 20/6/2013). Hacia 2013, las notas informan sobre el ingreso de nuevos perfiles de estudiantes a la carrera docente, provenientes de sectores socioeconómicos bajos y primera generación en su familia en acceder al nivel superior, como mencionamos en la introducción. Aquí la elección por la docencia aparece asociada a la búsqueda por el ascenso social de estos sectores como segunda opción frente a las carreras universitarias, y en desmedro del componente vocacional, siempre en comparación con un pasado añorado (*Clarín*, 5/9/2013). A través de la voz de los especialistas, se asocia este incremento con la obligatoriedad del nivel medio:

(...) para los jóvenes que son las *primera generación de sus familias que accede a estudios superiores*, la docencia es una *opción prestigiada* y un canal de ascenso social respecto a su medio de origen. (*Clarín*, 5/9/2013, las cursivas están en el original)

Sin embargo, en la voz de los aspirantes citados por el diario, encontramos un discurso que intenta sobreponerse a esa imagen de desprestigio de la carrera, y donde pueden observarse claros indicios vocacionales, contrariamente al uso que hace de ellos el diario:

(...) cuando le tocó elegir, eligió ser docente, trabajar en cuatro escuelas a la vez, y juntar 1.500 pesos

mensuales. Se cansó de escuchar “¿Estás dispuesto a cagarte de hambre? o ¿Vas a arriesgar tu vida metiéndote en esos barrios por ese sueldo?”. (*Clarín*, 11/9/2011) “Pero vos estás loca, ¿por qué no haces una carrera que te dé de comer?”, cuenta que ella misma veía la docencia como una “profesión devaluada” y después se dio cuenta que “nadie estudia docencia por la plata” (...) “Si la escuela pública tiene aquella imagen devaluada que veía al principio, es acá donde tenemos algo por hacer”. (*Clarín*, 11/9/2011)

Por otro lado, se ve con preocupación la caída de la matrícula en la CABA, como reflejan los titulares: “Faltan maestros en la ciudad y baja la cantidad de aspirantes” (*Clarín*, 11/6/2012). Esta vez, la merma en la matrícula es atribuida a la exigencia de la carrera y a la mayor duración de los estudios tras la reforma en los planes de estudio (ahora de cuatro años), conjuntamente con la pérdida de prestigio (*Clarín*, 11/6/2012).

En el diario *La Nación*, hacia 2009, se comenta que la matrícula crece pero el desprestigio de la carrera se profundiza, mientras que en los momentos en que la matrícula baja, a través de la voz de especialistas, se destaca que esto no es un fenómeno solo argentino, ya que se debe a la falta de legitimidad general que sufre el rol de los docentes. También se observa la mejora en los salarios y en el “perfil de los estudiantes” que eligen la docencia como primera opción (*La Nación*, 16/09/2009).

Hacia 2013, este diario también muestra de manera alarmante la merma de docentes en la CABA, conjuntamente con el distanciamiento entre quienes eligen la carrera y se gradúan, a pesar del progresivo mejoramiento de las condiciones laborales y salariales (*La Nación*, 8/04/2013). Al finalizar nuestro período, el diario muestra en una de sus notas de opinión, una visión claramente desesperanzadora:

Quizá como muy pocos otros profesionales en el país, los docentes enfrentan hoy una realidad complicada: se necesita con urgencia revalorizarlos no solo con un salario acorde con la importancia de la labor que desempeñan, sino con otras reglas de juego que hacen directamente a la calidad de la tarea que realizan (...) Tal vez haya que pensar en nuevos liderazgos, remozados objetivos y consistentes perspectivas de futuro para poder así recrear la pasión por una de las tareas más nobles a las que ha sido llamado el ser humano: la de transmitir conocimiento. (*La Nación*, 17/04/2013)

Para el mismo período, en *Página/12* también encontramos alusión a las oscilaciones en la matrícula docente en relación al desprestigio que sufre la carrera, aunque se hace especial énfasis en las mejoras en las condiciones laborales y salariales y en las políticas públicas que intenta jerarquizar la carrera, mejorar la formación y captar a los mejores docentes (*Página/12*, 29/09/2009; 24/6/2011). A través de fuentes oficiales, se afirma en distintas notas que el aumento en la matrícula de los últimos años corresponde a estas mejoras, como también lo reflejan los titulares: “Crece el entusiasmo por la docencia” (*Página/12*, 6/10/2011).

Al igual que *Clarín* y *La Nación*, en distintas notas de *Página/12* se muestra preocupación por el déficit de docentes en la CABA. Se critica fuertemente la gestión de la Ciudad, opositora al Gobierno Nacional, por la disminución en el presupuesto educativo, la “precarización del trabajo docente”, lo que redundaría en una “falta de incentivo a la vocación”, el conflicto con los gremios y el poco reconocimiento social de la profesión, todos elementos que repercuten directamente sobre la matrícula (*Página/12*, 2/06/2012; 12/06/2012). El diario también pone de relieve la voz de los gremios ante esta situación, elemento que no

se encuentra tan presente en los otros dos diarios para esta temática –aunque sí aparece para el caso de las huelgas–, y donde se enfatiza que estas políticas van en perjuicio de la escuela pública, ya que “gran parte elige luego trabajar en escuelas privadas”, dadas las mejores condiciones laborales (*Página/12*, 25/5/2011).

Final abierto...

Mary Graham, una de las norteamericanas que vino con Sarmiento; Rosario Vera Peñaloza, Amadeo Jacques, de *Juvenilia*; Rosa del Río, de *La Máquina Cultural*, o hasta *Jacinta Pichimahuida*, de la TV. Estos maestros, ejemplos de abnegación y dedicación, hoy ya no abundan.

Clarín, 11/11/2007

En primer término, podemos concluir que los tres diarios analizados reflejan en sus titulares las oscilaciones de la matrícula de aspirantes a la carrera docente a lo largo de todo el período (2000-2013). En los momentos de crisis, se evidencia que la carrera es buscada por sus condiciones laborales, mientras que ante la recuperación económica, la docencia pasa a ser una opción poco atractiva para los jóvenes frente a otras profesiones. Para el caso de *Clarín* y *La Nación*, las políticas públicas orientadas a aumentar la matrícula y mejorar el perfil de los aspirantes –como “Elegir la docencia”–, no son suficientes para revertir el desprestigio que porta la carrera, mientras que *Página/12* las juzga alentadoras, aunque no suficientes.

En segundo lugar, de nuestro análisis se desprende que, en el caso de *Clarín* y *La Nación*, persiste a lo largo de todo

el período la construcción de una imagen de desprestigio de la tarea docente, relacionada con la pérdida de interés de los jóvenes en los momentos en que baja la matrícula. Esta construcción de la prensa, añorando un pasado siempre mejor, nos remite a aquel discurso pedagógico del normalismo en nuestro país (Vassiliades, 2013). A mediados del siglo XIX, fue precisamente el normalismo el que instaló el sistema escolar y la formación docente desde un Estado nacional que buscaba la homogeneidad de los saberes en la formación de los docentes, conformándolos como un “cuerpo de agentes homogéneo e intercambiables” (Birgin, 2000; Pineau, 2012).

A modo de hipótesis, podríamos decir que esta añoranza de un pasado glorioso de la educación argentina, tan instalada a su vez en el sentido común y reforzada en los testimonios que ambos diarios recogen de especialistas y de los propios protagonistas (docentes y alumnos de la carrera docente), se relaciona con la persistencia actual de ese discurso del normalismo. En este mismo sentido, como mencionamos en la introducción, la prensa no construye su discurso de modo aislado ni de forma privativa. Es en la forma en que ambos diarios construyen esa imagen de desprestigio y de pérdida de aquel docente apóstol que pueden observarse rasgos del discurso normalista.

Como tercer elemento, observamos que en todo el período en ambos diarios, ante la elección por la carrera docente, existe una constante tensión entre la vocación y la búsqueda de estabilidad laboral y condiciones de salarización. Desde este discurso, se considera no deseable y un símbolo de aquel desprestigio que la docencia se elija por estas razones, en desmedro del sentido de vocación y abnegación que debiera tener un “buen docente”. Si bien esta tensión también se encuentra presente en *Página/12*, el sentido que se le da allí difiere del mencionado en los otros dos diarios.

El hecho de que los jóvenes elijan la docencia pensando en condiciones laborales que han mejorado, es considerado desde el discurso de este diario como un elemento positivo y alentador, que muestra una recuperación del prestigio de la carrera. La elección basada en la salida laboral no es analizada aquí en desmedro de la vocación.

Consideramos que los elementos mencionados en *Clarín* y *La Nación*, construyen una imagen de franca desvalorización de la profesión docente (Civila Salas, 2005). Al mismo tiempo, las estrategias argumentativas utilizadas en ambos diarios (Vasilachis de Gialdino, 1997), fundamentalmente a través del discurso directo de los aspirantes a la carrera, construyen una imagen de la educación argentina que, a pesar de las mejoras de los años recientes, se encuentra desmejorada en relación a ese pasado añorado en que supimos ser el ejemplo de América Latina, otro legado de la imagen que construyó el normalismo.

Para el caso de *Página/12*, también puede observarse en distintas notas de especialistas y funcionarios, el desprestigio de la profesión y la conflictividad en torno a las condiciones laborales como causales de la caída en la matrícula. Sin embargo, hacia la mitad del período, se presentan argumentos a favor de las políticas públicas (como la sanción de la LEN, la creación del INFD, los planes de becas, entre otros). El tono claramente esperanzador de estas notas contrasta con el de los artículos de *La Nación* y *Clarín*. Asimismo, en estos también hay una constante referencia a la necesidad de futuras reformas. En cambio, se hallan fuertes críticas a las políticas educativas de la actual gestión del gobierno de la CABA que provocaron la caída en la matrícula, habilitando la voz de los gremios frente a esta situación y en correlación con la línea editorial del diario.

Finalmente, observamos cómo hacia mediados del período, en paralelo al aumento de la matrícula, en *Clarín* y *La*

Nación se construye una imagen peyorativa de los jóvenes aspirantes a la carrera provenientes de sectores anteriormente excluidos de la educación superior (Birgin, 2013). Mientras en *Página/12* puede observarse esta situación como una consecuencia positiva de las políticas públicas implementadas tras la recuperación económica (aumento del presupuesto educativo, AUH, entre otras), para el caso del diario *La Nación* representa la pérdida de prestigio de la profesión. Significado similar porta para el diario *Clarín*, constituyéndose como un elemento de la excepcionalidad de los que siguen eligiendo la docencia por vocación.

Es decir, en los diarios *Clarín* y *La Nación*, la incorporación de estos jóvenes a la educación superior no es vista como algo deseable y producto del mejoramiento de la situación económica y social del país sino como un símbolo de la pérdida de atractivo de la docencia para sectores de la clase media. Aquí nuevamente observamos discursos en tensión, ya que históricamente los aspirantes al magisterio fueron de sectores sociales heterogéneos (Birgin, 2000), aunque el normalismo procesó la diferencia de los aspirantes construyendo *a posteriori* una imagen de homogeneidad del cuerpo docente (Pineau, 2012).

Entonces... ¿por qué eligen los jóvenes que eligen la docencia? Acaso por vocación o por búsqueda de mejores condiciones, una no necesariamente privativa de la otra, los “nuevos docentes” que acceden a la carrera reflejan la reconfiguración de la escena educativa a la que asistimos en la última década (Birgin, 2013; Birgin y Charovsky, 2013). Causa de festejos para unos y lamento para otros, hoy nos encontramos frente a un nuevo desafío que nos convoca con responsabilidad: formar desde una perspectiva que reconozca y potencie a los futuros docentes, primera generación en su familia de acceder a la profesión.

Bibliografía

- Aspiazu, D., Schorr, M. (2010). *Hecho en la Argentina. Industria y economía, 1976-2007*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Basualdo, E. (2010). *Estudios de historia económica argentina. Desde mediados del siglo XX a la actualidad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Troquel.
- (2000). "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión". En *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires, CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/gt/uploads/20101010023734/11birgin.pdf> [consultado julio 2015].
- (2013). "¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina". En *Revista Pasar la Palabra*, N° 6, 2-6. Rosario, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario (AGCER).
- Birgin, A., Charovsky, M. M. (2013). "Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado". En *Pedagogía y Saberes*, N° 39, pp. 33-48. Bogotá, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410> [consultado julio 2015].
- Birgin, A., Pineau, P. (2007). "Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes?". En Feldfeber, M., Andrade Oliveira D. (comps.). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires, Noveduc.
- Boczkowski, P. (2006). *Digitalizar las noticias. Innovación en los diarios on line*. Buenos Aires, Manantial. Recuperado de <http://www.terras.edu.ar/aula/tecnicura/6/biblio/6BOCZKOWSKI-Pablo-Medios-emergentes.pdf> [consultado julio 2015].
- Civila Salas, A. (2005). "La imagen social del profesorado en la prensa". En *Teoría de la Educación*, 17, 227-254. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Da Orden, M. L., Melón Pirro, J. C. (2007). *Prensa y peronismo. Discursos, prácticas, empresas 1943-1958*. Rosario, Protohistoria.
- Ezcurra, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires, Ediciones Universidad Nacional de General Sarmiento.

- Fischman, G. E., Haas, E. M. (2011). "Nostalgia, emprendedorismo y redención: modelos discursivos sobre la universidad". En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3, (II), 1-33.
- Gaitán Moya, J., Piñuel Raigada, J. (2007). "La agenda temática sobre Educación en la prensa digital: las TIC entre otros temas". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2/3), 35-61.
- Núñez Sevilla, T. (1999). "Los profesores vistos por la prensa. De la realidad al mito social". En *Comunicar*, 12, marzo, 47-54.
- Pineau, P. (2012). "Docente 'se hace': notas sobre la historia de la formación en ejercicio". En Birgin, A. (comp.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Paidós.
- Poliak, N. (2004). "Reconfiguraciones recientes en la escuela media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada". En Tiramonti, G. (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Saez, V. "El discurso individualizante en los medios de comunicación. La voz de los especialistas". En *Debates contemporáneos sobre educación*. Buenos Aires, Subsecretaría de Publicaciones, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (en prensa).
- Schuliaquer, I. (2013). "Los alumnos y los docentes como fuentes de las notas periodísticas. Cuando los actores principales de la escuela están ausentes". En X Jornadas de Sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://sociologia.studiobam.com.ar/wp-content/uploads/ponencias/1332.pdf> [consultado julio 2015].
- . (2014). *El poder de los medios. Seis intelectuales en busca de definiciones*. Buenos Aires, Capital Cultural.
- Sidicaro, R. (1993). *La política mirada desde arriba: las ideas del diario La Nación 1909-1989*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Terigi, F. (2009). "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". En *Revista de Educación*, vol. 350, septiembre-diciembre, 123-144. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_06.pdf [consultado julio 2015].
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.

Vasilachis De Gialdino, I. (1997). *La construcción de representaciones sociales. Discurso político y prensa escrita. Un análisis sociológico, jurídico, lingüístico*. Barcelona, Gedisa.

Vassiliades, A. (2013). "Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno a la 'carencia' cultural y afectiva". En *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 20 (10). Recuperado de <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/reeduc/rt/printerFriendly/348/0> [consultado julio 2015].

UNIPE (2012). "Educación y prensa escrita. Exploración de los temas de la agenda educativa en los medios. Temas de relevancia mediática y el rol de los docentes". (Documento de trabajo). Equipo de Observación de Medios y Educación. Recuperado de <http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2012/11/Temas-educativos-medi%C3%A1ticos-y-rol-docente.pdf> [consultado julio 2015].

Fuentes consultadas

Diario *Clarín*, diario *La Nación*, y diario *Página/12*, desde enero de 2000 hasta junio de 2013.

Las representaciones, las modalidades de formación en las prácticas y los rasgos de los aspectos didácticos de la residencia docente. Análisis de estudio exploratorio

María Mercedes Lavalletto

I. El marco del proyecto de investigación

El Proyecto UBACyT “La formación preprofesional: la residencia docente en el marco de la formación en las prácticas” plantea una investigación cualitativa, con enfoque clínico y estudio de casos. Pertenece al Programa La Clase Escolar, cuya directora es la Prof. Dra. Marta Souto, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El objeto de estudio es la residencia docente en el marco de la formación en las prácticas y se plantea el siguiente problema de investigación: ¿cómo se piensa e instrumenta la formación docente en las prácticas? Comprende cuatro etapas:

- indagatoria (elaboración del marco teórico y del estado del arte) y construcción de instrumentos de indagación (cuestionario *on line*, protocolos de entrevista semi-estructurada y en profundidad);
- exploratoria (administración de los instrumentos diseñados a los profesores de las unidades de práctica y/o residencia docente);

- indagación específica (estudio de casos para abordar en profundidad el objeto de estudio);
- propositiva (enunciación de lineamientos para la acción en la formación en las prácticas, en especial, en la residencia).

Los objetivos son:

- La producción de teorizaciones a partir de conocer y analizar las concepciones pedagógicas que fundamentan la formación o profesionalización de esta formación y el tipo de lógica a la que obedece.
- Conocer y describir la residencia como dispositivo de formación en sus distintos componentes.
- Plantear, a partir de los resultados de análisis obtenidos, lineamientos para la acción que constituyan una respuesta transformadora para la formación en las prácticas y la residencia.

Consideramos oportuno realizar una breve referencia teórica sobre las nociones que sustentan el tema y el objeto de la presente investigación. Entendemos por *formación profesional* el conjunto de procesos sociales referidos a la preparación de los sujetos para el desempeño en el campo laboral, que se organiza y realiza en instituciones educativas del sistema o del campo laboral, gremial, etc. y que constituye una de las funciones centrales de los institutos superiores de formación docente y de la universidad. En estos ámbitos se forma en capacidades específicas que se actualizarán como competencias en el campo profesional. La noción de formación implica una doble referencia sobre el sujeto y sobre lo social. La *formación preprofesional* se refiere a la que se desarrolla en ámbitos educativos, supone una lógica educativa más que una laboral, aun cuando se propone formar para el trabajo y los desempeños profesionales. Los institutos superiores de formación docente y la universidad, en especial, son instituciones de la formación que la organizan con lógicas.

En esta presentación haremos especial énfasis en el material recogido en la segunda etapa, la exploratoria, cuyo objetivo central es conocer y analizar distintas modalidades organizativas e instrumentales en la formación en las prácticas. La misma buscó conocer las concepciones y las representaciones sobre la formación, las modalidades de formación y los dispositivos que se ponen en práctica. Se plantean los siguientes problemas: ¿cuáles son las concepciones de la formación?, ¿qué modalidades de formación se ponen en práctica?, ¿con qué dispositivos se trabaja?, ¿qué relación hay entre las distintas instancias?, ¿qué tipo de situaciones de la práctica se eligen para la formación, en qué instituciones, con qué características socioeconómicas? Para dar concreción a esta etapa, se diseñaron dos instrumentos de recolección de datos: un cuestionario administrado *on line* y una entrevista semi-estructurada destinados, ambos, a profesores que tienen a su cargo las unidades curriculares denominadas Talleres de Práctica y/o Residencia Docente. Dichos instrumentos se organizaron en cuatro áreas de indagación:

- Datos generales del entrevistado y específicos sobre la unidad curricular.
- Aspectos didácticos considerados en la programación y realización de las unidades curriculares respectivas.
- Organización interinstitucional que posibilita la realización de la residencia mediante la cual se preguntó sobre el proceso de selección de las escuelas destino de las prácticas y/o residencias, el criterio de selección de los ciclos (grados) y/o cursos, la distribución de tareas entre la institución formadora y la escuela destino, etc.
- Las representaciones y concepciones de los profesores vinculadas a la formación y a las prácticas.

II. Los análisis

Seleccionamos para esta presentación algunos resultados referidos a dos dimensiones: las *concepciones de la formación en las prácticas* y los *aspectos didácticos* de la formación en la residencia. En cada una de ellas la organización se hace de acuerdo con las categorías de análisis construidas a partir de las respuestas y se ilustran con fragmentos seleccionados de las entrevistas.

II. I. Con referencia a las concepciones

Haremos una referencia breve a las concepciones o conjunto de ideas sobre la formación en las prácticas que sostienen los profesores de la residencia.

La formación como acompañamiento

La formación es concebida como acompañamiento de un proceso que requiere de determinadas intervenciones, que reconocen el espacio de autonomía del sujeto en formación. Estas intervenciones operan como ayuda, como colaboración, como herramientas que permiten al otro interrogarse y construir una mirada.

La formación como proceso reflexivo

Se busca generar un proceso reflexivo, de diálogo con la realidad y consigo mismo, que permita pensar la enseñanza y pensarse a sí mismo como enseñante. Veamos lo que expresa una profesora de residencia al respecto:

Lo considero como un espacio en el que uno plantea un tipo de formación muy reflexiva, de mucha pregunta, de ir dialogando con la realidad mucho. Formar si uno va al origen de la palabra de alguna manera tiene que

ver con dar forma a algo. Yo a veces en eso prefiero pensar más en acompañar un proceso, por supuesto que en este acompañamiento uno hace intervenciones claramente. [Entrevista 10]

La formación como un saber hacer

Se busca desarrollar las capacidades para actuar, intervenir, tomar decisiones, en las situaciones de práctica docente, así como también desarrollar la capacidad de análisis de las situaciones concretas de enseñanza. Una profesora integra el saber hacer a la reflexión y al análisis:

Es formar en un saber hacer. Si junto las dos cosas sería formar con esta idea de acompañar, de promover, de pensar, de generar como esa trama de reflexión de trabajo y demás, de preguntas y de un hacer, de pensar también, porque no es solamente preguntarse acerca de, porque si no estaríamos formando solamente gente que analiza situaciones de enseñanza. En realidad son maestros, van a ser maestros, pero tienen que poder analizar sus propias prácticas. [Entrevista 7]

La residencia como lugar de paso

Los estudiantes atraviesan la experiencia de ser docente, en un espacio cuidado, en el que puedan utilizar los conocimientos específicos de las áreas y los saberes pedagógico-didácticos de forma creativa y experimentar distintas facetas del ser docente:

En realidad yo no lo pienso solo –no sé si apuntas como más a determinar en alguna cuestión– yo en cuanto a las prácticas docentes pienso que estos estudiantes

puedan atravesar la experiencia de ser docentes en este espacio cuidados, acompañados, observados; que es la Residencia y en distintos ejes, lo institucional, lo que puedan hacer el trabajo con otros, la responsabilidad, el cumplimiento. Y por otro lado que ellos sepan qué es lo que tienen que saber, esto de nuevo vuelvo a los contenidos específicos de las áreas, a los contenidos más técnico-pedagógicos.

En síntesis, las concepciones transmitidas por los entrevistados plantean la residencia como un espacio de pasaje, como antesala del desempeño profesional, que requiere de un acompañamiento para ayudar al logro de autonomía del futuro docente. La acción, la reflexión y el análisis parecen centrales en esta formación.

II. II. Con referencia a los aspectos didácticos

En primer término presentaremos categorías referidas a objetivos, contenidos y desarrollo de capacidades que los docentes piensan para el aprendizaje de los residentes y luego consideraremos los modos de trabajo de los profesores de residencia.

Los objetivos

- *La programación.* Los docentes definen como objetivos la programación de la enseñanza, por un lado, el diseño de las propuestas de enseñanza y la pauta de los tiempos de manera organizada. Se explicitan como importantes la coherencia y la consistencia internas entre el qué, el para qué y el cómo se va enseñar en un contexto institucional singular para unos destinatarios concretos. Así lo expresa una de las profesoras entrevistadas:

(...) anticipar los tiempos de la planificación, algunos estudiantes de estos que desaprobaron tuvieron dificultades en esto, en poder planificar, no en cuanto a cómo planificaron, sino a los tiempos en cómo lo hicieron.

—¿Y a qué aspectos de la práctica vos le das importancia?

— A que puedan monitorear el tema del tiempo cuando dan clase, dos cosas importantes que en todo lo que den se evidencie que tienen claro el objetivo de la clase. Yo, cuando voy a observar a mis estudiantes, trato de prestar atención a eso: que todo lo que están haciendo, diciendo, pidiendo intervenciones de los alumnos, todo apunte al objetivo de la clase (...) [Entrevista 1]

• *La intervención docente.* Se enuncia la posibilidad de que el residente aprenda a intervenir y a fomentar el aprendizaje de los alumnos y que pueda pensarse a sí mismo como un sujeto que interviene. Algunos docentes sostienen que la propia intervención del residente incide en las formas de aprender de los alumnos. En palabras de una de las profesoras de Residencia del Profesorado de Educación Primaria:

Pero lo que es bueno es que ellos descubran que, a partir de su intervención, pueden modificar estas cuestiones, porque si no, están muy enquistados, a lo mejor estos dos no pueden, y no, la idea es que puedan todos, que quizás algunos necesitan un poco más de ayuda que otros, y quizás a veces les leo la consigna, yo les digo: “bueno, mirá, a veces molestan, no prestan atención porque no entienden lo que hay que hacer”. Por ejemplo, una alumna que estaba en segundo grado le decía: “bueno, vos en algunos casos podés leerle la consigna directamente al lado”, “mirá, vos tenés que hacer acá” o señalarles. [Entrevista 1]

- *El desarrollo de la capacidad de observación.* Plantean en especial la observación de situaciones de clases, del contexto institucional en el que se inscribe la residencia y de las características de la comunidad educativa y su relación con la vida cotidiana de la escuela. Asimismo, los residentes realizan observaciones como parte de las tareas que deben ejecutar durante el proceso de la residencia. En este proceso, las observaciones no se circunscriben únicamente al ciclo/grado designado con sus correspondientes áreas curriculares específicas, sino a todas aquellas actividades que también son curriculares y se desarrollan en otros espacios que exceden al aula (por ejemplo: bibliotecas, clases de plástica, recreos, etc.).

- *El desarrollo de la capacidad de análisis.* Esto se refiere al análisis de la tarea específica del maestro de grado, al reconocimiento de los condicionantes institucionales, pedagógicos, sociales y políticos que intervienen en la enseñanza. Ello implica la construcción de una mirada crítica y amplia (análisis de diferentes formatos escolares en diferentes áreas, en distintos espacios, en actividades extracurriculares y recreativas, etc.).

Los contenidos

Identificamos tres grandes categorías que hacen referencia al proceso de enseñanza, a la organización social de la clase y a cuestiones más generales vinculadas al desempeño en la profesión actualmente:

- La planificación de la enseñanza, tema ya trabajado en espacios curriculares previos a la residencia.

- La evaluación de los aprendizajes, la retroalimentación, los instrumentos y sistemas de calificación.

- La organización social de la clase y las formas de agrupamiento.

- Por último, se incluyen cuestiones más allá del aula, vinculadas al desempeño profesional futuro, y otras vinculadas

a problemas actuales de la enseñanza como las trayectorias escolares de los alumnos, su inclusión y diversidad, el uso de los recursos disponibles en los establecimientos educativos (por ejemplo, biblioteca) y las nuevas tecnologías.

Observemos en los fragmentos de entrevistas presentamos a continuación la relevancia del contenido en el marco de la Residencia:

A ver, hay muchas cosas en 5 [Taller] y que en 6 [Taller] también trabajás. Lo que pasa es que profundizás. En Taller 5 y 6 la enorme ventaja que tenés es que podés profundizar muchas cuestiones que ya se iniciaron. Taller 5 y 6 tienen dos o tres cuestiones que son bien específicas de ese tramo: la evaluación es una (...) tienen que elaborar instrumentos de evaluación, tienen que poder dar cuenta de por qué ese instrumento me permite evaluar los tipos de aprendizaje que pensé para esa propuesta, si ese es el mejor instrumento de evaluación o podría haber otro u otros. En algunos casos tienen que calificar además. Otras cuestiones que por ejemplo trabajamos en los Talleres 5 y 6 es el tema de la planificación anual. No porque lo planifiquen, ojo, no es que después siguen planificando sino que al menos pensás cuáles serían como los grandes conceptos, un esquema conceptual; o sea, cosas muy básicas. Hacia dónde iría. Interesa saber en qué marco estamos trabajando. Otra cosa también es el tema del trabajo por proyectos, los proyectos de enseñanza. O sea, formas diversas de planificar y de anticipar. [Entrevista 10]

ML: ¿A qué contenidos les das más importancia en el trabajo del Taller?

ES: A mí en el Taller, no te podría decir que hay un contenido, son varios contenidos. Porque uno los

acompaña en todas las fases, en lo preactivo, en lo interactivo y en lo posactivo. (...) En general, hay mucha demanda por la planificación. Ellos piden, leen como problema la planificación, entonces, discutimos un poco cuál es el problema real. Porque no es un problema de que no sepan que es la planificación y los componentes. Es otro tipo de cuestión que a veces está ligada al enfoque, que a veces no lo tienen claro. Ellos dicen: “Pero no sé cómo planificar las actividades”. “Bueno, a ver pero, en tal área, ¿qué cosas siempre vos tendrías que procurar que pasen?”. Supongamos en Lengua, obviamente siempre hay que procurar situaciones de lectura o de escritura, o sea, como que hay algunos principios que ellos podrían llegar a activar para pensar la enseñanza desde determinados tantos. [Entrevista 5]

Resulta de interés señalar que los contenidos no son expresados desde la teoría sino desde la práctica que el residente realiza como futuro docente. Son amplios y surgen a medida que el residente realiza su proceso, en los distintos momentos en que se plantea qué es dar clase.

Lo grupal

• *El trabajo en grupo.* Aparece con notoriedad el interés por el trabajo en grupo, en tanto los residentes deberían reconocer el proceso de devenir que acontece en el grupo de alumnos que tienen a su cargo. Ilustraremos, a través del siguiente fragmento, lo que sostiene una de las profesoras sobre este punto:

Ahí a mí lo que me interesa es que se metan más en el grupo, que se metan a poder, por ejemplo, identificar modos de resolución con los que los chicos avanzan,

tipos de actividades que habitualmente uno puede identificar en las distintas áreas. A veces te pasa que son más o menos parecidos en todas las áreas, a veces no y tienen la especificidad del contenido. Entonces, por ahí la especificidad del contenido empieza a trabajarse y a evidenciarse más. [Entrevista 10].

- *La conformación de un equipo de trabajo.* Se plantea la necesidad de que el residente pueda formar parte de un equipo de trabajo junto con el docente del grado, el asesor y el profesor del Taller. El trabajo en equipo resulta sustantivo para que los residentes experimenten cómo es trabajar con otros actores institucionales.

II. III. Modalidades de trabajo en la residencia

En segundo lugar, haremos referencia a los modos de trabajo que los profesores de residencia utilizan en la formación.

- *El acompañamiento* del proceso formativo por parte del profesor del Taller de Residencia, así como la búsqueda de diferentes estrategias de trabajo, teniendo en cuenta la singularidad de cada residente.

- *La modalidad cooperativa* como tipo de actividad que se desarrolla dentro de la residencia. Esto se da en torno al análisis de los problemas que plantean las situaciones de la práctica, a través de ateneos. También se socializan y capitalizan los saberes anteriores, las lecturas que los residentes traen de otros espacios curriculares, como aportes para el análisis de las prácticas.

Una de las profesoras caracteriza la modalidad de trabajo tomando el constructo de prácticum reflexivo de Donald Schön:

Se piensa mucho conjuntamente. Planteo muchas situaciones en la cuales digo: “Bueno, a ver, pensemos conjuntamente a ver...”. Para mí tiene tal cosa, tal cosa, tal situación tiene sus dificultades. “Bueno, ¿cómo lo piensan ustedes? ¿A ver?”. Y se hace como un pequeño debate, se plantea algún pequeño ateneo. Yo considero mucho los materiales que ya han trabajado, las representaciones que ellos tienen, sus percepciones acerca de qué es ser docente, cómo resolver ciertas cuestiones, porque muchas veces te encontrás con situaciones que para ellos son muy difíciles de poder resolver: “No sé cómo gestionar una clase, no sé cómo coordinar una clase”. Esto no está en ningún lado, en realidad, y es algo que se va aprendiendo en la práctica. Entonces, algo de esto que yo siempre lo trabajaba como el “prácticum reflexivo” a mí me parece que es una idea, es una metáfora muy interesante. [Entrevista 10]

- *La observación de clases de residentes.* A través de los instrumentos de recolección de información, se pueden reconstruir las clases realizadas por los residentes, efectuar los ajustes sobre las planificaciones, las devoluciones en tiempo diferido e inmediato, todo lo cual aporta a la reflexión sobre la práctica.

Vos observás para, ya no es la observación para caracterizar solamente una práctica de enseñanza que es lo que hacés en Taller 1 y 2 por una práctica institucional. Ya en realidad estás observando porque es información que vos necesitás para después pensar la planificación. [por la planificación]. [Entrevista]

- *Las devoluciones.* Identificamos, como parte central de las formas de trabajo de los profesores de residencia las

devoluciones sobre el desempeño, que los profesores realizan *a posteriori* de observar las clases dadas por los residentes. Esta instancia reviste especial significación para todos los actores involucrados en la residencia: los maestros de grado, el residente, los profesores de áreas curriculares y el profesor del Taller de Residencia. Las mismas son de carácter cualitativo, y en ellas se da cuenta de los logros, las dificultades, los cambios, los hallazgos que se observan a lo largo del proceso. Reconocemos que los profesores de residencia otorgan especial valor al aporte que pueda realizar el maestro del grado, dado que su experiencia es tenida en cuenta, así como también el conocimiento que tienen sobre el grado en el cual los residentes realizan sus prácticas.

• *La evaluación de la formación.* Por último, haremos referencia al sentido que tiene la evaluación en instancias de formación en las prácticas, como la residencia, en el marco de la formación preprofesional de docentes. Los criterios de evaluación que los profesores de residencia definen como prioritarios a la hora de evaluar los aprendizajes de los residentes refieren a: el establecimiento del vínculo con los alumnos; la capacidad de trabajar en grupo; la relación con la institución; la asistencia, puntualidad y presentación; la disposición hacia la tarea; la presentación en tiempo y forma de las planificaciones; el grado de autonomía que se asume en relación con la propia intervención; la capacidad de fundamentar las propias decisiones; la secuencia temporal de las actividades que se presentan en las clases; la adecuación de las actividades según la diversidad cognitiva y cultural de los alumnos. Observamos entonces que se trata de aspectos que conjugan distintos tipos de capacidades que los residentes desarrollaron en otros espacios de la práctica y de la formación general de la carrera, que se interrelacionan e intensifican en la residencia y que, posteriormente, en el mundo profesional, se actualizarán como competencias.

La función de la evaluación que predomina es la formativa, siendo la carpeta didáctica, las observaciones y las devoluciones, los instrumentos de evaluación que aportan información sobre el proceso realizado por los residentes.

Evalúo mucho la progresión, el proceso que hacen. Hay una cosa que es interesante también y que no me parece un tema nada menor, que el desempeño de ellos en relación con sus compañeros en cuanto a si pudieron colaborar con el análisis que otro necesitaba que hicieran de una situación, colaborar en esto de sugerirte, comentarte, decirte: ¿te fijaste en tal documento?, que pasa a veces por ahí. Pero es una posición activa en relación con el otro. La conformación de un grupo de trabajo también es algo que yo evalúo... [Entrevista 7]

• *El trabajo de reflexión.* Por último, en lo que concierne a los aspectos didácticos, no podemos dejar de hacer mención al *trabajo de reflexión* que tiene lugar en los talleres de residencia docente. En este punto interesa señalar que este tipo de actividad se realiza en el transcurso de toda la cursada del espacio curricular (tanto en las clases en el instituto formador, como en la escuela destino), está orientada a la construcción de una práctica posible y también deseada por parte de los sujetos residentes. Identificamos, a partir de los análisis de las entrevistas, que este tipo de trabajo se produce de manera individual y grupal. En el primer caso, reconocemos la presencia de situaciones que se verifican durante el período de observación y práctica sobre el grupo de alumnos y las dificultades que se presentan y el modo de solucionarlas. Cuando un estudiante tiene dificultades en la resolución de problemas de la práctica algunos profesores facilitan el contacto con bibliografía y otros materiales

(registros de clase, de intervenciones, de análisis, sobre contenidos curriculares) y, a partir del trabajo con los mismos, se intenta revertir las dificultades que se hubieran presentado. Además, aparecen situaciones de temor del estudiante frente a la incertidumbre sobre el abordaje didáctico de los temas que debe desarrollar en el curso. En el caso de las situaciones grupales, el trabajo de reflexión se realiza con posterioridad a las prácticas, intercambiando impresiones sobre el sentido que va adquiriendo la experiencia en cada uno de los residentes. Por lo general, este tipo de instancia se lleva a cabo en el instituto formador. Tal como lo expresa una profesora del espacio:

ML: Y acá en el espacio que tienen asignado en el Profesorado ¿qué es lo que hacen?

CF: El tema que es posterior. Con los residentes es todo el trabajo en la escuela, después en las últimas –este año fueron tres semanas– se hace un trabajo posterior que ahí intercambiamos impresiones acerca de la Residencia de cada uno. Por ejemplo este año algunas chicas trabajaron del mismo lado en pareja pedagógica, se recuperó esa experiencia que a veces otros residentes no vivencian, porque no tienen a su compañero como paralelo. Entonces se hace como un cierre en cuanto a lo que se estuvo trabajando ya durante la Residencia. [Entrevista 1]

III. Una reflexión sobre la implicación

En las investigaciones con enfoque clínico, la relación del sujeto con el objeto de conocimiento reviste un significado central y peculiar. El trabajo de categorización de los

resultados de los análisis que hasta aquí se presentó describe el aprendizaje significativo, desde el punto de vista de quien escribe este artículo, en su proceso de formación en la investigación. El enfrentarse a los datos, la búsqueda de categorías, el respeto por la palabra de los entrevistados han significado sentimientos de curiosidad, de interés por conocer las experiencias de formación que se llevan a cabo en la residencia docente y han provocado también la reflexión sobre el propio desempeño profesional como profesora en instituciones de educación superior. Según Barbier (1977), el análisis de la implicación se puede hacer en tres niveles: psico-afectivo (pone en juego los fundamentos profundos de la personalidad); histórico-existencial (pone el acento en los hábitos adquiridos y los esquemas de pensamiento y percepción de determinada clase) y estructural-funcional (hace énfasis en el trabajo profesional, el rol, etc.), niveles que interactúan entre sí y cuyo análisis posibilita la objetivación al despejar el campo de observación y análisis sin pretender objetividad. Por el contrario, en el enfoque clínico se trata la inclusión de la subjetividad del investigador durante el proceso. En el caso de la presente etapa de este proyecto de investigación, el nivel estructural-funcional de implicación fue el que predominó en cada una de las entrevistas realizadas, así como también, en el trabajo sobre la construcción del dato y los avances en los análisis presentados. Esto lo reconozco, dado mi desempeño profesional en el campo de la formación docente, en el cual se manifiestan las situaciones presentadas precedentemente y que son objeto de análisis a la hora de pensar y diseñar las propuestas de enseñanza que llevo a cabo en los espacios curriculares del Campo de la Formación General, en donde el saber didáctico cobra especial significado, no solamente en su estudio sino en la contribución a la formación en las prácticas docentes.

Bibliografía

- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires, Noveduc, Colección Formación de Formadores.
- Barbier, R. (1977). *Le recherche-action dans l'institution educative*. Gauthiers Villars.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires, Noveduc, Colección Formación de Formadores.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires, Noveduc, Colección Formación de Formadores.
- (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

Desigualdad en la educación secundaria y la formación para el trabajo en la localidad de Campana: diferenciación institucional y experiencias pedagógicas

Jorgelina Sassera

Introducción

Este artículo presenta el avance en el estudio de la desigualdad educativa mediante la indagación sobre la conformación de circuitos desiguales de la educación secundaria y para el trabajo y la realización diferencial de experiencias pedagógicas en un espacio local concreto: la ciudad de Campana, en la provincia de Buenos Aires. Se presenta, por un lado, una construcción conceptual sobre la segmentación educativa y las experiencias pedagógicas elaborada a partir de la reflexión sobre los datos y resultados de un extenso trabajo de campo en Campana desarrollado en 2013. Se realizaron entrevistas a directores de instituciones educativas para abordar las características de trece escuelas secundarias y un Centro de Formación Profesional (CFP) del sector público. Mediante entrevistas a docentes y estudiantes, se obtuvo información sobre diversidad de prácticas pedagógicas curriculares y extra-curriculares que se proponían distintas finalidades y que se concretaban de numerosas maneras: desde maratones de lectura, certámenes de ciencias naturales y paseos a

museos hasta viajes y pasantías o prácticas profesionalizantes. Sin embargo, todas estas actividades compartían un fin común: que los estudiantes aprendieran mediante la vivencia o experiencia.

La investigación se realizó en el marco de la tesis doctoral “Educación y realidad social y productiva en ámbitos locales: el sentido de las experiencias pedagógicas de adolescentes y jóvenes”, con una beca doctoral de CONICET con sede en el Programa de Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (PEET-IICE-FFyL/UBA) bajo la dirección de la Dra. Graciela C. Riquelme. Asimismo, la investigación desarrollada para la tesis formó parte del Proyecto UBACyT 2011-2014 “Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo”, también dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme en el PEET-IICE-FFyL/UBA.

Segmentación educativa: la diferenciación institucional en la ciudad de Campana

En nuestro país, la segmentación educativa se ha caracterizado no solo por una diferenciación entre instituciones privadas y públicas, sino especialmente por la desigual prestación que brindan los establecimientos públicos, resultando en aprendizajes diferentes para grupos sociales diferentes. Esta desigualdad ocurre en la dotación de recursos materiales y humanos, las características edilicias, las capacidades de gestión y de desempeño técnico-pedagógico de los docentes, la accesibilidad a las propias instituciones y a las posibilidades de las mismas de articularse o vincularse con otras instituciones educativas, gubernamentales,

sociales y productivas. Además de estos factores, las escuelas públicas se han distinguido en cuanto al prestigio y los métodos de selección explícitos e implícitos para la atracción o rechazo de distintos sectores sociales (Braslavsky, 1994).

La noción de segmentación da cuenta de la existencia de *circuitos*, caminos o trayectos al interior del nivel que promueven trayectorias educativas desiguales al segregar a los grupos de poblaciones que tienden a homogeneizarse al interior de cada circuito. Los circuitos o grupos de instituciones no se expresan de manera binaria,¹ sino en gradientes de diferencias según (i) la multiplicidad en los factores de diferenciación; (ii) la ubicación espacial en territorios heterogéneos y fragmentados; y (iii) la tendencia a la superposición de los circuitos debido a atributos compartidos entre instituciones educativas (Sassera, 2013; Herger y Sassera, 2015).

No se puede dejar de mencionar, que esta segmentación educativa se produce en un sistema educativo fragmentado y quebrado por las políticas educativas que descentralizaron y cambiaron su estructura en la década de los 90, lo cual constituyó una transición crítica hacia escenarios complejos de la educación y formación para el trabajo (Riquelme, 2004). El reconocimiento del fracaso de esta reforma educativa llevó a la promulgación de nuevas normativas que buscan superar la fragmentación del sistema, proponen la obligatoriedad de la educación secundaria y establecen los mecanismos de financiamiento y de regulación de la educación técnico-profesional. Todos ellos se entrelazan de manera compleja probando nuevamente la capacidad del sistema para modificarse y atravesar por una nueva transición crítica (Riquelme y Herger, 2009).

1 Aclaramos que la diferenciación explícita de los circuitos resulta de la construcción teórico-metodológica de las tipologías de grupos de escuelas y que, en virtud de los atributos resaltados o de aquellos dejados de lado, podrían construirse tipológicamente nuevos circuitos.

En un estudio de las instituciones educativas de Campana configuradas a partir de la política educativa de la provincia de Buenos Aires y de su traducción local, se ha podido dar cuenta de tres circuitos o grupos de escuelas diferentes. El primer grupo de instituciones está compuesto por aquellas localizadas en el sector isleño de la localidad, se trata de escuelas y un CFP que mantienen relaciones entre sí, y tienen en común el contar con buenas instalaciones edilicias y recursos. Además, hacen uso compartido de estas ventajas, pues se consideran en conjunto como centros de la vida comunitaria isleña. El segundo grupo está conformado por escuelas secundarias de reciente creación que se encuentran en transición hacia la secundaria de seis años, y se caracterizan además por localizarse en barrios que presentan diversos grados de desfavorabilidad. Las instituciones del tercer grupo son aquellas escuelas secundarias con historia y tradición en la ciudad, localizadas en el casco urbano y cercanas a vías de comunicación, y que centralizan docentes, recursos y prestigio (Herger y Sassera, 2015).

Síntesis de las características de los grupos de escuelas. Campana.

| | Barreras y accesibilidad | Condiciones edilicias, espacios y materiales | Perfil de la matrícula |
|---|---|--|--|
| Grupo I. Centralización de la tradición y los recursos | <ul style="list-style-type: none"> - Problemas de transporte "son de la ciudad". - En un caso, vías del tren, zona portuaria. | <ul style="list-style-type: none"> - Condiciones edilicias satisfactorias con espacios adecuados. - Múltiples fuentes de recursos y de financiación. | <ul style="list-style-type: none"> - Heterogénea: estudiantes del centro, clase media, media baja. - También clase trabajadora, y estudiantes provenientes de los barrios. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| <p>Grupo II. Las instituciones agrarias</p> | <p>Para quienes no viven en la isla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de transporte público. - Mal estado de los caminos. <ul style="list-style-type: none"> - Largas distancias. <p>Para quienes viven en la isla:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente transporte fluvial. | <ul style="list-style-type: none"> - Condiciones edilicias satisfactorias con aulas y espacios adecuados. - Diversas fuentes de financiamiento y de recursos. | <ul style="list-style-type: none"> - Población isleña con bajo nivel educativo y con NBI. - Adolescentes y jóvenes provenientes del continente y de otras localidades. - Productores y profesionales de la zona. |
| <p>Grupo III. Las nuevas escuelas secundarias en los bordes</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Falta de transporte público. - Caminos en mal estado y sin asfaltar. | <ul style="list-style-type: none"> - Condiciones edilicias precarias. - Falta de bibliotecas, de laboratorios. | <ul style="list-style-type: none"> - Principalmente del mismo barrio. - Adolescentes que trabajan en actividades informales o de supervivencia. |

Fuente: elaboración propia.

Un interrogante a considerar es si la segmentación, además de segregar a los estudiantes en instituciones educativas diferenciadas, promueve aprendizajes desiguales.

¿Qué se aprende en la escuela secundaria? Sobre el conocimiento y las experiencias pedagógicas

Los sistemas educativos modernos –primero el nivel primario y luego el secundario– tienen asignadas por la

sociedad múltiples funciones: la de la socialización de los niños y adolescentes en los valores y normas sociales, la transmisión de conocimiento especializado, la preparación para la ocupación de los roles adultos, para el ejercicio de la ciudadanía y la participación en el mundo del trabajo. De las escuelas se espera desde que fomenten la libertad y la creatividad de los estudiantes mientras inculcan disciplina, hasta que sean centros comunitarios y, en algún punto, re- mediadoras de la cuestión social. En ellas también reposan las aspiraciones de movilidad social, de igualación de las desigualdades junto con el desaliento y la propia percepción de sus actores sobre la erosión del mito del universalismo y del progreso social e individual en sociedades crecientemente desiguales.

Desde el surgimiento de los sistemas educativos modernos, las escuelas fueron llamadas a la formación de ciudadanos pero también a la formación de trabajadores. Existen diversas tensiones entre estos fines, por un lado los principios democráticos de los que se nutre la educación de los ciudadanos son socavados por la meritocracia en tanto ideología del don que justifica las desiguales posiciones sociales (Balibar, 2004) y que es uno de los principios de funcionamiento de las instituciones escolares. Por el otro lado, el binomio educación-trabajo ha adquirido diversas articulaciones que se expresaron tanto en la postura socialista de la educación como vehículo del cambio social, pero también en las demandas de modernización de las empresas y en la exaltación de su valor para el disciplinamiento y la naturalización del orden capitalista.

Con estas contradicciones en su seno, las instituciones educativas proveen de conocimientos pero también socializan esto es, transmiten valores, formas de ser y de sentir, de ver y de percibir. Si bien es cierto que el saber por sí mismo no conlleva ninguna consecuencia igualitaria (Rancière,

2007), Michael Young recuerda que el conocimiento poderoso se transmite en las instituciones educativas y que a la adquisición del mismo están asociadas las esperanzas emancipadoras. El conocimiento poderoso, además de ser institucionalizado y legítimo, es aquel que provee de explicaciones confiables y de nuevas formas de pensar el mundo (Young, 2009).

Si bien el conocimiento curricular ocupa un lugar central, tanto desde la teoría de la educación como desde la práctica concreta en las instituciones educativas, se hace hincapié en la importancia del desarrollo de aprendizajes que escapen a la lógica estrictamente curricular y áulica.² Ya sea porque el currículum no responde a necesidades concretas o porque las formas de enseñanza-aprendizaje no permitirían la aprehensión de un conocimiento específico, de una habilidad, o la incorporación de algunos valores, se gesta la necesidad de “aprender de la experiencia”, de poner en práctica conocimientos y habilidades mediante la producción de objetos concretos o a través del establecimiento de vínculos intersubjetivos.

Producto de una construcción teórica nutrida con la perspectiva de docentes entrevistados en un extenso trabajo de campo,³ podría afirmarse que la experiencia es una categoría de definición imprecisa y ambivalente. En primera instancia, las experiencias –en plural porque difícilmente

2 Por ejemplo Dewey llamaba al aprendizaje mediante la experiencia o la vivencia, ideas que se han desarrollado a lo largo de su obra. Esto quiere decir que desde esta perspectiva en la que se busca que el estudiante participe activamente, el aprendizaje mediante la experiencia supone la motivación, la creatividad y la vitalidad presentes para el logro de la adquisición de saberes, habilidades y actitudes que de otra forma no serían “despertadas” en los estudiantes.

3 El trabajo de campo se realizó durante 2013 y formó parte del Proyecto UBACyT 2011-2014 “Educación y formación para el trabajo. Deuda social con jóvenes y adultos y mercado de ilusiones de corto plazo” (PEET-IICE-FfyL/UBA). En total se relevaron 14 experiencias pedagógicas y se entrevistó a 17 docentes y 15 estudiantes participantes en las mismas.

son únicas sino más bien conforman una sucesión— tienen dos dimensiones: una apunta al flujo vital y de emociones, a la interiorización de una externalidad que cambiaría al sujeto. La otra dimensión alude a los marcos institucionales, a las estrategias y a la resolución de problemas.

Se debe destacar que las experiencias se desarrollan en marcos institucionales que las sustentan y regulan. Por ejemplo, alumnos y docentes buscan dar coherencia a sus prácticas en el marco de la escuela para afrontar problemáticas concretas, en este caso, cómo relacionar a las propias escuelas y centros de formación y a los estudiantes con los actores de la realidad social y productiva o cómo lograr transmitir a los estudiantes determinadas habilidades, valores y actitudes que no estarían contemplados en las prácticas escolares cotidianas.

Las instancias de mediación entre lo escolar y lo extraescolar, a las que se les asigna la función de articulación, vinculación o puente entre las instituciones educativas y la realidad social y productiva, se denominarán *experiencias pedagógicas*. Siguiendo la propuesta de Dubet (2011), con el término o noción de *experiencia* se dará cuenta de las estrategias de los actores para resolver problemas en marcos institucionales, y también esta referirá a los sentidos atribuidos a estas experiencias por parte de los sujetos que las desarrollan y transitan.

Escuelas secundarias comunes, escuelas técnicas, escuelas agrarias, centros de formación profesional, todos les imprimen a la experiencia características distintivas dadas por la organización y el proyecto institucional y los márgenes de libertad con los que cuentan los directivos y docentes para el desarrollo de prácticas extra-curriculares. En la práctica concreta determinada por el marco institucional, son la disponibilidad de recursos materiales, humanos y de espacio e incluso las propias circunstancias de los estudiantes las que

permiten que en este tipo de práctica pedagógica, las experiencias se desarrollen o que se produzcan ambivalencias o recorridos truncos. En este sentido, existe una relación entre la diferenciación institucional y la apropiación diferencial del conocimiento y de la realización de aprendizajes socialmente relevantes por parte de los sujetos que asisten a las distintas instituciones educativas.

Además de los recursos materiales o humanos, es decisiva la detección de una demanda específica que se le realiza a la institución, ya sea desde el exterior (es decir desde actores e instituciones del contexto) o desde el interior (inquietudes, consultas o preocupaciones tanto desde los docentes como de los estudiantes). Sin duda, todos los motivos que dan origen al desarrollo de estas experiencias tienen en común el señalamiento de la insuficiencia del aprendizaje “tradicional” o teórico. Por ello, según las necesidades que les dan origen y los propósitos que las guían, es posible dar cuenta de los siguientes tres tipos de experiencias pedagógicas:

- **Experiencias pedagógicas orientadas al mundo del trabajo:** se proponen brindar conocimientos, habilidades y, valga la redundancia, experiencia a los estudiantes. Parten del supuesto de que existe un conocimiento demandado por el mercado de trabajo y por algunos sectores productivos que la escuela no brinda y que *debería* hacerlo. Además del conocimiento o habilidad, existiría una *forma de ser* en potencia en los estudiantes, que debería despertarse mediante ciertas actividades y mediante el acercamiento a los sitios o personas portadores y demandantes de esos conocimientos y habilidades. Una lectura simple de las experiencias orientadas al mundo del trabajo radicaría en asumir que trabajo refiere exclusivamente a empleos en el sector industrial o comercial. Sin embargo, muchas veces el trabajo también alude al aprendizaje de habilidades de socialización con otros.

- **Experiencias pedagógicas de formación ciudadana y de integración social y juvenil:** apuntan a la transmisión de valores y actitudes relacionados con la construcción ciudadana y la política, el establecimiento de vínculos comunitarios, tanto al interior del establecimiento educativo como con el afuera del mismo. Pueden ser leídas en un contexto en el que se considera a los adolescentes y a los jóvenes como sujetos autónomos portadores de derechos y con capacidad para la acción política, pero que para ello necesitan un ejercicio practicado o regulado previamente. Otro contexto de lectura reside en una crítica al individualismo de la sociedad y a la degradación de los lazos de cercanía con otros, y que por lo tanto la institución educativa se empeña en reconstruir. En este sentido, un aspecto clave es el llamado a la participación de los estudiantes, la inducción a la toma de ciertas decisiones pero siempre en espacios regulados por adultos. La ambivalencia de este tipo reside en que los adolescentes y los jóvenes también son presentados como sujetos vulnerables a los que debe prevenirse ante situaciones peligrosas tales como adicciones, enfermedades y prácticas violentas.

- **Experiencias pedagógicas de fortalecimiento del aprendizaje:** el eje de estas experiencias es la promoción de formas de aprendizaje alternativas, pues las prácticas áulicas regulares se mostrarían como insuficientes para la incorporación de ciertos conocimientos y habilidades. También, tienen como centro generar motivación y entusiasmo y promover la creatividad. Los centros problemáticos son el currículum y sus contenidos, el dispositivo de la clase-exposición que fallaría en la transmisión de los contenidos y la incorporación de los mismos por una mera actividad cognitiva de los estudiantes. Por ello, se espera que mediante la experiencia o la vivencia los estudiantes comprendan y apliquen saberes, procedimientos provenientes

del currículum pero adquiridos de manera alternativa. Como ocurre con la clase-exposición, la figura del docente es relevante, la experiencia es guiada y evaluada.

Todas las experiencias tienen en común la búsqueda del cambio en la subjetividad del estudiante, ya sea porque se incrementa el conocimiento que adquiere, ya sea porque se promueva su crecimiento, adaptación a nuevos entornos y personas o porque se genere una voluntad por saber más.

Los dispositivos y las experiencias pedagógicas

El encausamiento de las experiencias pedagógicas se produce en el marco de dispositivos pedagógicos concretos mediante los cuales se busca conducir la vivencia. Por dispositivo pedagógico se entiende el arreglo de objetivos, personas, tiempos y secuencias para transformar a los sujetos e impartir conocimientos. Esta noción da cuenta de la existencia de relaciones asimétricas entre el que enseña y el que aprende; también los dispositivos provocan en otros disposiciones, aptitudes y capacidades (Souto, 2013).

Las experiencias pedagógicas surgen de dos maneras: con la intencionalidad de complementar las prácticas áulicas cotidianas porque se considera que el currículum es inadecuado, la relación docente-estudiante es percibida como rígida o porque los libros no son suficientes y no despiertan el interés en los estudiantes. Entonces, desde la perspectiva de los directivos y docentes, el aprendizaje mediante la experiencia supone la motivación, la creatividad y la vitalidad para el logro de la adquisición de saberes, habilidades y actitudes que se deben “despertar” en los estudiantes.

Explícitamente las experiencias pedagógicas tienen como objetivo, por un lado, el conocimiento y la disciplina escolar, y por el otro el saber-hacer práctico que puede

implicar también una labor de subjetivación, un saber-ser. Ya sea que se sirvan de dispositivos que fomentan una búsqueda de conocimiento y de otros, como el dominio de una habilidad práctica, se puede dar cuenta de la presencia de saberes de la experiencia a desarrollar.

Experiencias pedagógicas según orientación y dispositivo

| Orientación de las experiencias pedagógicas | | | |
|--|--|--|--|
| Según los objetivos, propósitos e intereses que las motivan | | | |
| | Mundo del trabajo | Formación ciudadana e inclusión social | Fortalecimiento del aprendizaje |
| Dispositivos de instrumentación Arreglos institucionales de tiempos, espacios, participantes y estrategias pedagógicas de organización | Elaboración de proyectos de producción | Creación artística | Simulación de procesos científico-técnicos |
| | Programa informático de simulación y participación en certamen | Simulación de prácticas parlamentarias | Lección-paseo |
| | Explicación expositiva por parte de un "experto" no docente seguida de práctica por parte de los estudiantes | Puentes con la comunidad e identidad barrial | Manifestación artística o evento cultural |
| | Visitas a empresas | | |
| | Pasantías o prácticas laborales | | |

Fuente: elaboración propia.

En la perspectiva de los actores, el aprendizaje mediante la experiencia se plantea como una estrategia de enseñanza más que como un propósito en sí mismo. Por este motivo, en el análisis de las experiencias, cobran interés, por

un lado, los objetivos y propósitos implícitos o explícitos y, por el otro lado, los arreglos instrumentales para llevarlos a cabo. En este sentido, un dispositivo puede definirse como “un acuerdo de personas, tiempos, recursos, objetivos que crea las condiciones para la transformaciones de los sujetos” (Souto, 2013a: 7).

Experiencias pedagógicas y segmentación educativa ¿se aprende lo mismo en todas las escuelas?

En el estudio sobre qué experiencias pedagógicas se desarrollan en las escuelas secundarias y en los centros de formación profesional de la localidad de Campana no predomina un tipo de experiencia pedagógica e, incluso dentro de un mismo circuito o grupo, se encuentra una diversidad de iniciativas. Tal vez, puedan hallarse diferencias en cuanto a los dispositivos implementados según los circuitos de instituciones, pues aquellas escuelas con menores capacidades de gestión evitan realizar actividades burocráticas o se ven imposibilitadas de concretar otras por falta de financiamiento o porque se ven perjudicadas por factores extra-escolares como el mal funcionamiento del transporte público.

Según la relación que tengan con su contexto, algunas instituciones pueden realizar experiencias pedagógicas que consistan en una apertura institucional hacia la comunidad y la retroalimentación identitaria, mientras que en función de las relaciones mantenidas con actores y organizaciones de la realidad social y productiva otras instituciones pueden orientar las experiencias según demandas específicas.

Campana. Tipos de experiencias pedagógicas según grupos de escuelas y adaptaciones curriculares.

| Grupo | Tipos de experiencias |
|---|---|
| Grupo I. "Centralización de la tradición" | Orientadas al mundo del trabajo: - Pasantías con Pymes - Proyecto Alarmas Comunitarias - Programa Vinculación Empresa Escuela Orientadas al fortalecimiento del aprendizaje: - Proyecto Interinstitucional Viaje de Viaje - Feria de Ciencias |
| Grupo II. Las instituciones agrarias | Orientadas al fortalecimiento del aprendizaje: - Lección-paseo |
| Grupo III. Las nuevas escuelas secundarias en los bordes | Orientadas a la formación ciudadana y la inclusión social: - El Pueblo de las Violetas - Proyecto Huellas - Gabinete Joven - Talleres y charlas sobre problemáticas sociales - Talleres de arte a través de una conexión con la Escuela de Arte, en el marco del Plan Mejoras Orientadas al fortalecimiento del aprendizaje: - Proyecto Radio Digital - Lección-paseo |

Fuente: elaboración propia.

En Campana, en los diferentes circuitos educativos, predominan distintos tipos de experiencias pedagógicas. En las escuelas del circuito o grupo I, se desarrollan principalmente experiencias pedagógicas orientadas al mundo del trabajo y de fortalecimiento del aprendizaje que consisten, principalmente, en prácticas profesionalizantes, en

la elaboración de un proyecto de producción y en la visita a empresas. En todos estos casos, intervienen empresas locales o la Agencia de Desarrollo local que facilitan recursos y capacitación para los docentes o que brindan los medios para el desarrollo de la experiencia. Tal es el caso de las visitas a empresas, que se realizan en la mayoría de estas instituciones, cuya gestión y disposición del medio de transporte corre por cuenta de la Agencia de Desarrollo.

Otro tipo de experiencia realizada por una de las instituciones de este grupo consiste en un viaje educativo a otra provincia argentina con la finalidad del tratamiento *in situ* de contenidos curriculares de las materias de geografía e historia. El viaje se realiza en conjunto con otra escuela céntrica que no pudo ser incluida en la muestra pero cuyas condiciones de favorabilidad y prestigio fueron documentadas en Sasser (2013). Se trata de un viaje pagado por las propias familias lo cual es un indicador del nivel socioeconómico de los estudiantes, marcando un contraste con quienes no pueden afrontar los gastos del viaje.

En otra institución se desarrolla una experiencia que consiste en la participación en un certamen de Laboratorios de Ciencia con instancias distritales, regionales y final provincial. Aunque existe un desacuerdo con la modalidad de “competencia” del certamen, la docente entrevistada sostiene que se participa por los efectos positivos en la motivación de los estudiantes y porque “se los ve estudiando”. En esta escuela, también se realizan visitas a empresas, lo cual da cuenta de la capacidad de gestión de los directivos y de los docentes para el desarrollo de actividades extra-curriculares, de manera similar al resto de las instituciones del grupo.

En el circuito II, las instituciones agrarias establecidas en el sector de islas realizan actividades de vinculación institucional entre las mismas, lo cual potencia los recursos

disponibles a la par que genera lazos entre ellas y con los habitantes del sector isleño. Una de las escuelas, que comparte el predio con el INTA, organiza salidas de “experiencia directa” a las instalaciones y laboratorios de esta institución, donde los alumnos pueden ver a los técnicos trabajar y ellos mismos pueden desarrollar algunas tareas bajo supervisión del docente.

Asimismo, el Centro de Formación Profesional estudiado en esta investigación se localiza en el Delta, y mantiene una intensa relación con una de las escuelas agrarias, lo cual le permite poner a disposición de la escuela el equipamiento especializado y facilitar la participación de los docentes y ex estudiantes en los cursos de formación profesional. Todo esto produce una sinergia entre las instituciones que se encuentran localizadas en zonas con altos niveles de desfavorabilidad que así pueden ofrecer a los estudiantes y a la comunidad espacios de aprendizaje y convivencia.

Un aspecto a destacar, y que preocupa en estas instituciones, es el alejamiento de los contenidos curriculares de la realidad concreta de la isla, los cuales se busca transmitir con las experiencias: Ahora eso ha cambiado un poco porque, ya te digo, no hay materias que hablen del tema forestal, por ejemplo, como la que tenía Diego o la que tenía yo que era ganadería y lo asociaba un poco a lo que es la cosa pastoril, que es dentro de los montes ubicar ganado, bueno, todo eso antes lo hacíamos. Ahora, al no estar esas materias, (...) para mí es importante que el chico sepa, no lo tiene que perder por más que la materia desaparezca, que sepa lo que es una forestación porque él está viviendo dentro ahí de una forestación, dentro de lo que es el Delta, y en este momento en el Delta su actividad forestal y ganadera.
(Docente, Escuela Agraria Campana)

Si bien las actividades, experiencias y contenidos curriculares parten desde las orientaciones propias de las instituciones y desde los contenidos curriculares, es decir son conocimientos poderosos (Young, 2009), parece producirse un anclaje contextual y en la experiencia muy fuerte. Esto podría plantear el interrogante sobre la posibilidad para estas instituciones y para sus estudiantes de brindar otros tipos de conocimientos y de vínculos con actores y organizaciones que desarrollen otras actividades y que permitan la acumulación de un capital social más diverso.

Las instituciones del circuito III realizan experiencias pedagógicas de distinto tipo; se orientan a la formación ciudadana e inclusión social y al fortalecimiento del aprendizaje; además una escuela desarrolló una experiencia orientada al mundo del trabajo. Estas instituciones eran escuelas secundarias básicas en el momento del trabajo de campo, se encontraban en transición a constituirse como escuelas secundarias completas y se emplazan en los barrios “periféricos” de la ciudad que presentan diversos grados de desfavorabilidad. Los directores y docentes de algunas de las instituciones han expresado además su aislamiento, tanto de la escuela como del barrio y del resto de la ciudad y la situación de vulnerabilidad social de los estudiantes.

En estas escuelas, también existen deficiencias edilicias e insuficiencia de recursos. No deja de remarcar el esfuerzo y los costos que muchas veces deben sufragar personalmente los docentes para el desarrollo de las actividades. En este contexto, las experiencias pedagógicas desarrolladas apuntan, por un lado, a sostener tanto la trayectoria educativa de los estudiantes así como su escolarización y a relacionar a los adolescentes y a la propia institución educativa con el barrio de pertenencia. Dos experiencias relevadas tuvieron como objetivo la recolección de información y el conocimiento sobre vecinos notables del barrio, luego se produjeron

libros y otros materiales escritos. En otro caso, los estudiantes participaron en una experiencia que se organizó en un dispositivo de simulación de práctica parlamentaria, en la que debieron desarrollar un proyecto para presentar ante el Concejo Deliberante de la ciudad y los temas de ese proyecto se orientaron a las problemáticas del barrio.

En todos los casos, los participantes no han dejado de señalar los desafíos que implicaron el desarrollo y el mantenimiento de estas experiencias. En uno de los casos, las actividades de indagación en la biblioteca municipal y en el periódico local fueron realizadas por los propios docentes, ante la imposibilidad de los estudiantes de poder desplazarse hacia el centro por la falta de transporte público. Esta misma situación se registró en otra escuela, pues las reuniones que se realizaban para desarrollar una experiencia de simulación de práctica parlamentaria se llevaban a cabo en el centro de la ciudad y, ante la imposibilidad de poder llegar, los estudiantes abandonaron la actividad.

Estos dos casos expresan como la localización y accesibilidad de la institución afectan a los estudiantes, sus aprendizajes, su acceso a los bienes y servicios así como a los capitales sociales y culturales. Cabe recordar que dichos bienes están unificados en el centro de la ciudad y constituyen ejemplos del entrelazamiento entre segregación socioresidencial con la segregación educativa: (...) Por eso esto del barrio porque ellos prácticamente no tienen relación con el centro de Campana, es como si fuera otra cosa a la que ellos no pertenecen, sin los colectivos, toda su vida es acá en el barrio. (Docente, Campana)

Otras de las instituciones del grupo registran experiencias en las cuales los estudiantes desarrollan actividades

artísticas o reciben charlas de orientación en relación con actores externos a la escuela, principalmente docentes de arte y trabajadores sociales. Son experiencias que surgen para dar respuesta a las problemáticas sociales de los estudiantes y a los conflictos de sus situaciones de vida. Los objetivos de estas experiencias no radican en los aprendizajes sobre artes sino en

Integrar, socializar, incorporarlos a la sociedad y que no queden aislados y marginados o en que el chico no esté en la calle. Que esté más contenido. (Docente, Campana)

En estas escuelas, también ocurre la concordancia entre la vulnerabilidad de los estudiantes y la debilidad institucional. Puede verse cómo las actividades extra-curriculares o experiencias que desarrollan no se orientan hacia la transmisión de contenidos curriculares o de saberes demandados por otros actores sociales, sino que buscan lidiar con las difíciles condiciones sociales e incluso con la posibilidad de “suavizar” a los estudiantes problemáticos.

En este grupo, si bien tienden a dominar los desafíos generados por situaciones de desigualdad que se materializan en los barrios, en las instituciones y en las situaciones de vulnerabilidad de muchos estudiantes, también se han realizado otras experiencias que han logrado integrar la transmisión de conocimiento, la vinculación con las instituciones y los actores barriales y de la ciudad, y la objetivación material que permite la perdurabilidad de la producción de los estudiantes.

Estas experiencias fueron positivas para los estudiantes pues les permitieron, por ejemplo, acercarse a conocimientos relacionados con la orientación del ciclo superior y a contenidos específicos de las materias, es decir a conocimientos

poderosos en términos de Young. A la par, pusieron en acto esos conocimientos y los articularon con otras habilidades como el manejo de un *software*, con preocupaciones sobre el cuidado del medio ambiente y el cambio en la forma en que la comunidad se relaciona con la naturaleza.

Sin duda, todas las experiencias dan cuenta de la preocupación, en estas instituciones, por desarrollar conocimientos y actitudes en los estudiantes, y por lograr un cambio en la relación entre escuela, barrio y comunidad. También muestran el empeño de docentes y estudiantes por superar las dificultades emergentes de situaciones que no son solamente desfavorables sino desiguales en términos de los recursos.

A modo de cierre: las manifestaciones de la desigualdad educativa

Este artículo presentó brevemente la segmentación de la educación secundaria en la localidad de Campana y se propuso abordar un aspecto pedagógico que distingue a las instituciones educativas: la realización de experiencias pedagógicas.

Como se ha buscado exponer, las brechas entre grupos de escuelas son tributarias de muchos factores: los recursos materiales, financieros, edilicios y docentes y las relaciones y vinculaciones con actores y organizaciones de la realidad social y económica. Si bien todos estos elementos inciden en la labor pedagógica, también podría indagarse de qué manera determinadas prácticas pedagógicas pueden seguir alimentando a la segmentación educativa. En este artículo, se abordaron las relaciones entre circuitos o grupos de escuelas en Campana con la realización de experiencias pedagógicas, para mostrar cómo la desigualdad surgida de la

diferenciación institucional puede afectar ciertas prácticas de la enseñanza y el aprendizaje.

La investigación que da origen a este artículo mostró que existen diferencias entre los tipos de experiencias y de dispositivos implementados en relación con la dotación de recursos y capacidad de gestión y perfil institucional. Por ejemplo, aquellas escuelas que desarrollan lecciones-paseo y excursiones dan cuenta de una capacidad de gestión administrativa (pues consiste en un dispositivo muy burocrático) y también de la disponibilidad de recursos monetarios.

En las diferencias entre las instituciones y las posibilidades concretas que efectivamente tienen para desarrollar las experiencias juegan un rol los objetivos que las actividades se proponen lograr y las circunstancias contextuales. Por ejemplo, en las experiencias de formación ciudadana e inclusión social existen límites difusos entre lo institucional y la labor pedagógica con el contexto; en este marco surgen las experiencias para reforzar el rol de la escuela. Esto predomina en las instituciones con carácter “barrial” en cuya configuración de la identidad institucional se ponen en juego la relación con adolescentes, el nuevo mandato de la obligatoriedad escolar y la apertura hacia el entorno inmediato del barrio.

Finalmente, resta aclarar que la construcción de los tipos de circuitos y de modalidades de experiencias pedagógicas se ha realizado de manera exploratoria, y sin duda será necesario ampliar la investigación incluyendo a más escuelas de manera que sea posible evaluar la validez de los tipos aquí presentados.

Bibliografía

- Braslavsky, C. (1994). "Transformaciones en curso en el sistema educativo argentino". En Puryear, J., Brunner, J. (eds.). *Educación, equidad y competitividad económica en las Américas*, vol. II, Estudios de Caso, Portal educativo de las Américas.
- Balibar, E. (2012). *Ciudadanía*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona, Gedisa.
- Herger N., Sasserá, J. (2015). "Educación y formación para el trabajo en espacios locales: fragmentación territorial y segmentación educativa en Campana, Zárate y Rosario". Ponencia presentada en el "Tercer Seminario Latinoamericano Desigualdad y Políticas Socio-Laborales. La sociabilidad en cuestión. Políticas sociales en Argentina y América Latina, instituciones y condiciones de vida", Los Polvorines, UNGS, 28 y 29 de mayo.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Riquelme, G. C. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Miño y Dávila.
- Riquelme, G. C., Herger, N. (2009). "Educación y formación para el trabajo: nuevas demandas y transición crítica de la secundaria". En *Revista Novedades Educativas*, año 21, n° 225, 6-12. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Souto, M. (2013). "El carácter de 'artificio' del dispositivo pedagógico en la formación para el trabajo". Ficha de Cátedra. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Sasserá, J. (2013). "Educación, sociedad y trabajo en la ciudad de Campana: acceso de los adolescentes y jóvenes a la educación y formación para el trabajo". Tesis para la Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO-Argentina.
- (2014a). "Educación y realidad social y productiva en ámbitos locales: el sentido de las experiencias pedagógicas de adolescentes y jóvenes". Tesis doctoral presentada en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA y defendida el 19 de diciembre de 2014.

- (2014b). "La transición hacia la secundaria obligatoria de seis años en la provincia de Buenos Aires: diferenciación institucional en la ciudad de Campana". En *Revista del IIICE*, n° 33. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Young, M. (2009). "What are schools for?". En Daniels, H., Lauder, H., Porter, J. *Knowledge, Values and Educational Policy*. Londres, Routledge.

Escuela secundaria

Experiencias juveniles en torno a la violencia en el ámbito escolar. Un recorrido a través de investigaciones cualitativas realizadas en América Latina

Pablo di Napoli

Introducción

Las violencias en el ámbito escolar constituyen una problemática social y educativa que es noticia en los medios de comunicación, núcleo de diversas políticas públicas y, también, un objeto de estudio dentro del campo académico.

Hacia mediados de la década de 1970 encontramos estudios pioneros en países como Francia, Estados Unidos y Noruega y años después en Inglaterra. Sin embargo, es recién en las vísperas del nuevo siglo cuando comienza a consolidarse un abordaje más sistemático de la problemática con nuevas y más investigaciones en países como España, Brasil, México y Uruguay, entre otros (Kaplan y García, 2006). En la Argentina, a excepción de algunos antecedentes (Kornblit, Mendes Diz y Frankel, 1991), hace poco más de una década recién comenzaron a realizarse estudios sistemáticos sobre el tema (Duschatzky y Corea, 2002; Castro Santander, 2006; Kaplan, 2006, 2013a; Bleichmar, 2008; Kornblit, 2008; Míguez, 2008; Observatorio Argentino

de Violencia en las Escuelas, 2008, 2010, 2013; Paulín y Tomasini, 2008; Noel, 2009; D'Angelo y Fernández, 2011).

Particularmente, el equipo de investigación al cual pertenezco viene desarrollando desde 2005, bajo la dirección de la Dra. Carina Kaplan y con sede en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, una línea de investigación que busca comprender las violencias en el espacio escolar desde una perspectiva socioeducativa, tensionando y problematizando con aquellos discursos de sentido común que vinculan de manera unilineal juventud-pobreza-violencia (Kaplan, 2006, 2009c, 2013a; Kaplan, Krotzsch y Orce, 2012).¹

Diversos autores (Debarbieux, 2001; Spósito, 2001; Furlan, 2005; Brener y Kaplan, 2006) señalan que la consolidación de las violencias en las escuelas como objeto de estudio han estado atravesadas por el tratamiento que le dieron los medios de comunicación en los últimos años. En la Argentina, a través de la espectacularización mediática de ciertos episodios poco habituales pero de alto impacto emotivo (vandalismo, golpizas, abusos sexuales, presencia de armas) se fue forjando un discurso hegemónico sobre la escuela como insegura y los niños y jóvenes como sujetos peligrosos promoviendo así la sensación de cotidianidad de estas situaciones en el ámbito escolar (Brener, 2009; Saez, 2013).

1 Las actividades académicas de nuestro equipo están encuadradas dentro del Programa de Investigación "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" también dirigido por la Dra. Kaplan y con sede en el IIICE (FFyL-UBA). Proyectos actuales en desarrollo: PIP-CONICET 11220130100289CO (2014-2016): "La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas". Proyecto UBACyT 20020130100596BA (2014-2017): "Violencias, Subjetividades y Juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la Sociología de la Educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias".

En la órbita de los organismos gubernamentales y multilaterales también se viene desarrollando una serie de políticas e iniciativas tendientes a trabajar sobre el fenómeno en cuestión. En nuestro país destacamos la creación en 2005 del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, cuyos propósitos consisten en sumar esfuerzos para el estudio de la temática, contribuir a la consolidación de las prácticas democráticas en el ámbito educativo y la construcción de espacios de ciudadanía. Hasta la fecha este observatorio ha producido una serie de tres relevamientos cuantitativos que constituyen un insumo importante para analizar longitudinalmente el proceso de este fenómeno.

Asimismo, en 2013 se aprobó la Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativa, N° 26892, la cual busca establecer las bases para la promoción, intervención institucional y la investigación y recopilación de experiencias sobre la convivencia así como sobre el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Esta normativa es hija de la Ley de Educación Nacional, N° 26206 (Filmus y Kaplan, 2012) entre cuyos objetivos ya estaba “desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos”.

Sociabilidades escolares y violencias

Las situaciones de violencia que involucran a estudiantes o grupos de estudiantes deben ser abordadas en el marco de una matriz societal donde se entrecruzan los condicionamientos sociales e institucionales y las experiencias y percepciones subjetivas (Kaplan, 2009a). Creemos que no basta

con relevar los “hechos violentos”, conocer sus características e identificar a los protagonistas, sino que es necesario comprender la dinámica y significación de la violencia como un fenómeno relacional, que emerge en configuraciones sociales específicas. Bajo estas premisas, consideramos relevante indagar en los sentidos y las experiencias de subjetivación que construyen los jóvenes escolarizados en torno a la violencia.

Al ser interpretada y experimentada de diferente forma es necesario dar voz a los estudiantes para conocer cuáles son sus percepciones sobre la violencia, qué sentidos le otorgan y, así también, comprender los conflictos y las situaciones de violencia que se dan entre ellos. El grupo de pares es un elemento fundamental en sus formas de actuar (Souto, 2000) por lo que constituye una de las dimensiones centrales para comprender cómo se dan las relaciones intersubjetivas entre diferentes grupos. En este artículo² se propone hacer un recorrido por las investigaciones latinoamericanas que han focalizado el análisis de la violencia en las escuelas secundarias en torno a las percepciones de los propios estudiantes y a las relaciones entre grupos de pares.

La institución escolar no solo es un agente de socialización donde los estudiantes se forman sino que también es un espacio de sociabilidad donde los jóvenes se encuentran y pasan tiempo juntos. En la escuela secundaria se encuentran chicos provenientes de diferentes lugares, con biografías diversas que tienen en común la franja etaria a la cual pertenecen. Allí comparten espacios, construyen amistades y se identifican con grupos, pero también se generan conflictos y rivalidades entre sí (Maldonado, 2006; Abramovay, Cunha y Calaf, 2009; Kaplan, 2013a; Paulín, 2013). Algunos

2 Este trabajo se desprende de mi tesis doctoral dirigida por la Dra. Carina Kaplan y financiada mediante beca de posgrado del CONICET.

investigadores (Maldonado, 2006; Abramovay, 2006) sostienen que la escuela ha puesto su foco en la socialización prestándole poca atención a las formas de sociabilidad de los estudiantes invisibilizando su “ser joven”, es decir su identidad como jóvenes. Para Paulín (2013) el mundo de las relaciones entre pares es una dimensión muchas veces olvidada por la escuela que resulta relevante para abordar la trama de relaciones intersubjetivas de los jóvenes y los conflictos que emergen de ella.

Las investigaciones en América Latina

Los investigadores chilenos García y Madriaza (2005) mediante una investigación cualitativa indagaron sobre el sentido que los estudiantes le otorgan a la violencia, específicamente entre aquellos que eran considerados por sus instituciones educativas como agresivos o violentos y que, a su vez, habían participado de algún hecho. Los autores parten de la hipótesis de que la violencia surge de una crisis de sentido existencial cuyo signo sería la dificultad que encuentran los jóvenes para inscribirse subjetivamente a un *ethos*.

Los investigadores agruparon las respuestas de los estudiantes en once categorías³ según los sentidos y explicaciones que ellos le encontraban a la violencia. A partir de estas respuestas elaboraron un modelo de análisis en el cual exhiben tres momentos de la violencia: a) como herramienta de conocimiento, b) como búsqueda de reconocimiento y, c) como jerarquización.

3 Estas son: a) Establecer jerarquías, b) Violencia como defensa, c) Resolver un conflicto, d) Pelear por la amistad, e) Catarsis de la violencia, f) Por hacer daño, g) Para entretenerse, h) Por reivindicaciones sociales, i) Para revelarse contra la autoridad, j) Para adquirir bienes, k) No tiene ningún sentido.

Para el primer caso, la alteridad de un otro igual se presenta en algún grado como amenazante en el sentido de que nunca pueden ser predichos los comportamientos de ese otro y la imprevisibilidad se manifiesta como una posibilidad latente. Pero

(...) esta violencia como herramienta que busca hacer desaparecer cierta amenaza de lo desconocido, apunta no solo a reducir lo inaprensible del par, sino también a reducir el desconocimiento, que el propio actor de la violencia, tiene de sí. (García y Madriaza, 2005: 174)

Los investigadores ponen como ejemplo la situación de los alumnos nuevos que ingresan a un curso.

La violencia como búsqueda de reconocimiento

(...) se refiere a que frecuentemente estas expresiones cobran un valor, no solo para los implicados directos (...), sino también para un tercero que observa y que supuestamente –a ojos del sujeto que agrede–, le da un valor positivo a que surja esta manifestación. (García y Madriaza, 2005: 174)

Al igual que para otros investigadores (Mutchinick, 2013), el testigo (esté presente o no) es una figura clave en las situaciones de enfrentamiento y disputa.

El tercer momento hace referencia al lugar o rol que ocupan los alumnos violentos dentro del grupo. Allí se observa un doble discurso. Respecto del propósito de sus pares, los entrevistados hablan de la violencia como un instrumento que les sirve a aquellos para superar a los otros y convertirse en líderes. Pero respecto de ellos mismos, consideran la violencia como un medio para evitar ser “tomados de punto” por el grupo y no ocupar un lugar inferior.

Los autores concluyen que la violencia no carece de sentido, sino que se anuda a una serie heterogénea de interacciones que construyen un fuerte lazo social de una subcultura emergente con marcos normativos propios que operan a través de la corporalidad, el movimiento, la postura, la voz y la mirada. “Así, esta violencia no es una forma de descontrol, sin límites, caótica por ende; sino que se rige sobre códigos distintos, creados en el debatir mismo del violentarse” (García y Madriaza, 2005: 178).

En Brasil, Abramovay y su equipo, en el marco de dos amplios estudios, toman como eje central de análisis de las violencias en la escuela las relaciones sociales entre los propios alumnos (Abramovay, 2006; Abramovay *et al.*, 2009). Resulta importante indagar en las percepciones que tienen los alumnos respecto de los comportamientos de sus compañeros para entender cómo se construyen las identidades escolares entre sí. Existe una diversidad de formas de relacionarse que se modifican según el contexto.

En el último estudio (Abramovay *et al.*, 2009), realizado en el Distrito Federal de Brasilia, las investigadoras constataron que los alumnos tienen una percepción negativa sobre sus compañeros, sobre todo de aquellos que pelean o faltan el respeto. Sin embargo, cuando hablan de sus propios comportamientos su visión cambia siendo más positiva. Las autoras interpretan estas percepciones de dos maneras. Por un lado, sostienen que la visión negativa de sus compañeros es parte de una autorepresentación incorporada por los jóvenes que se corresponde con una imagen negativa que circula sobre ellos en la sociedad brasileña (Abramovay *et al.*, 2009). En esta línea, Kaplan (2012) afirma que en la Argentina, en nuestros tiempos, circula un discurso de sentido común, particularmente difundido por los medios de comunicación hegemónicos, que crean y recrean una condición estigmatizante sobre los jóvenes. Según la

autora, la eficacia simbólica de esos discursos se ve reflejada en los testimonios de los mismos estudiantes, en este caso argentinos, que se atribuyen a sí mismo dicha negatividad. Por otro lado, las investigadoras brasileras afirman que la visión positiva sobre las propias conductas de los alumnos puede deberse a que cuando ellos mismos insultan o cargan a un compañero lo banalizan como algo sin importancia, a pesar de que cuando son destinatarios de esas bromas lo sienten como una ofensa.

Las autoras sostienen que los motivos por los cuales se agreden físicamente pueden ser variados y parecer absurdos o fútiles para aquellos que no están inmersos en la lógica de los jóvenes. Incluso para quienes las sufren tampoco está siempre claro el motivo.

El ambiente entre los estudiantes es a menudo impregnado de relaciones conflictivas de todo tipo, incluyendo agresiones verbales, físicas, humillaciones y falta de respeto. Son modos de relación, muchas veces tomados como típicos de la adolescencia/juventud, que no pueden ser vistos *a priori* como incivilizados, pero que pueden llegar a socavar las buenas relaciones entre los alumnos, tornando el ambiente más propicio a conflictos y resoluciones violentas. (Abramovay *et al.*, 2009: 103-104)

Estas acciones pueden ser parte de un juego o sonar como bromas. Sin embargo, no siempre son comprendidas de la misma forma por todos. Insultarse puede ser una manera común de tratarse entre los estudiantes, pero también puede expresar enojo frente a alguna situación, un modo de buscar pelea a través de la ofensa o una forma de divertirse al humillar al otro. Las autoras retoman a Segato para diferenciar dos tipos de violencia, definidas en función de la situación en la que se encuentran los protagonistas.

Para Segato (2003), hay una diferencia entre la violencia cometida entre semejantes y la violencia que se produce entre aquellos que están en diferentes niveles jerárquicos. El eje de las relaciones entre quienes están en posiciones similares está marcado por la alianza y la competencia, y la necesidad recurrente de demostrar el propio mérito entre sus iguales. Las relaciones jerárquicas, a su vez, son aquellas que se basan en un sistema de estratificación (...). La violencia que acontece en este proceso está basada en la afirmación de estatus y poder como parte de una lógica desigual. Vale la pena señalar que las dos realidades pueden ser percibidas en la escuela, incluso en las relaciones entre los estudiantes. (Abramovay *et al.*, 2009: 285-286)

Respecto de la comparación por género, los resultados de la investigación muestran que las agresiones físicas son protagonizadas casi con la misma frecuencia tanto por varones como por mujeres. Sin embargo, las peleas entre mujeres generan un mayor impacto entre los actores de la comunidad educativa.

Pertener al mismo barrio (Araújo, 2001), compartir la misma escuela (Savenije y Beltrán, 2005), concurrir a clase en el mismo turno (Saucedo Ramos, 2005) o tener intereses comunes, como la música, constituyen criterios de clasificación estructurantes a partir de los cuales los estudiantes se identifican, se agrupan, pero también sostienen rivalidades y conflictos y propician afinidades para construir amistades o formar grupos entre ellos. Según Abramovay *et al.* (2009) “la formación de grupos en la adolescencia y la juventud es una necesidad que puede también llegar a causar algunos problemas de relacionamiento, dificultando el diálogo entre los alumnos, ya que cada grupo tiene características propias, reglas, formas de pensar e intereses específicos”.

Por ejemplo, quebrar las reglas internas de un grupo es uno de los motivos por los cuales se amenaza a un compañero en la escuela, según declaran los estudiantes. La antigüedad dentro de la escuela donde los más veteranos generalmente hostigan a los recién llegados, es otro de los ejemplos. Las desigualdades socioeconómicas y, por sobre todo, la ostentación es otro de los puntos de conflictos mencionados en el estudio (Abramovay, 2006).

La investigación realizada por Araújo (2001) propone indagar sobre las marcas de violencia que operan en la construcción de identidad de estudiantes que viven en un barrio de emergencia en una escuela donde también asisten jóvenes de otros barrios con mejor poder adquisitivo. Se trata de un barrio difícil de Belo Horizonte en Brasil donde existen conflictos territoriales vinculados a la droga y con altos índices de delitos y homicidios. La violencia que se produce en el barrio es una de las marcas que se relaciona con la identidad de estos muchachos en la escuela. A su vez, la inseguridad e incertidumbre que los jóvenes viven en su barrio hace que el miedo sea uno de los sentimientos que atraviesen su subjetividad.

La autora aporta una interpretación interesante respecto de lo que implica estar en grupo para estos jóvenes. Es necesario contextualizar socioculturalmente las experiencias juveniles para comprender sus formas de actuar y pensar. Mientras que para algunos jóvenes andar en grupo es un parámetro de seguridad, para estos jóvenes entrevistados es lo opuesto. Para los estudiantes que viven en la favela el pertenecer a un grupo se puede tornar peligroso ya que pueden quedar involucrados en rivalidades vecinales que mantengan otros miembros del grupo o ser confundidos con ellos. De hecho, la calle o las esquinas, espacios de encuentro comunes, no son espacios de sociabilidad utilizados por estos estudiantes dada la violencia que hay en su barrio.

A su vez, nosotros podríamos agregar que el hecho de andar con los del mismo barrio en ámbitos como la escuela se vuelve contraproducente para ellos en cuanto son más propensos a ser estigmatizados. Justamente, pertenecer a ese barrio tiene consecuencias negativas en la relación con sus compañeros. Por un lado, ser reconocidos como oriundos del barrio Vila Da Luz les otorga respeto y fama de “tener calle”, ser valientes y a su vez ser temidos. Pero también, el pertenecer a ese barrio los hace objeto de estigmatización por parte de sus compañeros.

La violencia que ocurre en la escuela es interpretada de diferente forma por los estudiantes. Algunos dicen que los compañeros de Vila Da Luz son agresivos y violentos. Según ellos, buscan cualquier excusa para pelear. En cambio, los estudiantes provenientes de la favela dicen que sus compañeros los tratan mal, los miran y estigmatizan, es por eso que reaccionan agresivamente (Araújo, 2001). Al igual que en otras investigaciones (Di Leo, 2009a; Paulín, 2013), la mirada aparece como uno de los motivos primordiales de pelea. Mirar a los ojos del otro y mirar insistentemente al otro va más allá de un acto de descortesía para transformarse en un gesto de hostilidad. Esta mirada puede convertirse en un estigma, sobre todo si quienes son mirados consideran como superiores o mejores a los que miran.

Araújo (2001) concluye que el contexto de violencia que padecen los estudiantes en su barrio hace que aumente su naturalización por parte de ellos. Esto se ve reflejado en que solo consideran que una situación es violenta cuando hay armas o muertos. El temor que generan en sus compañeros por su procedencia hace que tengan que hacer un esfuerzo extra por ganarse su confianza. A su vez, estos jóvenes no logran construir una identidad a partir de su barrio sino que se sienten avergonzados de vivir en él.

Además del barrio, la pertenencia a determinadas escuelas puede constituirse en un eje de conflicto. En una investigación realizada en la ciudad de San Salvador, Savenije y Beltrán (2005) analizan las dinámicas de las rivalidades y confrontaciones violentas que mantenían estudiantes que asisten a escuelas secundarias de diferente modalidad. La investigación se realizó en doce centros educativos públicos y privados.

Los autores de esta investigación concluyen que en las rivalidades estudiantiles se conjugan elementos propios de la etapa de los adolescentes, como la formación de un grupo de amigos y la construcción de una imagen positiva de sí a partir de la prueba y la confrontación; así como también otros aspectos como “los beneficios de tener rivales y enemigos, las interacciones entre los sexos, la cercanía de una subcultura pandilleril y la influencia del código de la calle en el ámbito educativo” (Savenije y Beltrán, 2005: 199).

Según los investigadores, las rivalidades estructuran las relaciones conflictivas entre los estudiantes en amigos, aliados y enemigos. La identificación con un grupo u otro está dada por la pertenencia institucional a un determinado colegio. En el caso de El Salvador, existe una rivalidad histórica entre los colegios nacionales y los técnicos.

Dicha rivalidad resulta un núcleo de cohesión social y de sociabilidad entre los jóvenes estudiantes. A partir de la confrontación, quienes participan (denominados “parados”) hacen amigos y pasan tiempos juntos, no solo planificando provocaciones hacia sus rivales sino también compartiendo diferentes actividades. Los enfrentamientos violentos son vividos por los “parados” como un juego, un pasatiempo y una forma de diversión, lo que no significa que esta disputa no sea tomada seriamente. El respeto y el prestigio son los bienes más preciados que se disputan. Los parados “(...) obtienen respeto por su intrepidez y valentía

frente a los enemigos, pero también por los relatos de sus hazañas” (Savenije y Beltrán, 2005: 204). Estos bienes no implican un juego de suma cero en donde el que gana se lleva lo que el otro pierde, sino que pararse y aguantarse son reconocidos y valorados incluso por aquel que haya vencido en el enfrentamiento. “Tan importante como ganarle a los rivales es participar y atreverse a confrontarlos” (Savenije y Beltrán, 2005: 201).

En el caso de la investigación realizada por Saucedo Ramos (2005) en México, el turno al que asisten los estudiantes constituye un eje de diferenciación que es parte del posicionamiento identitario de ciertos estudiantes. Desde un enfoque sociocultural y a través de un método etnográfico, la investigadora indagó sobre las prácticas de posicionamiento, clasificación y exclusión que los docentes de la escuela tienen sobre los alumnos del turno vespertino al considerarlos “difíciles” o “problemáticos”.

El turno vespertino de esta escuela tenía la característica de recibir estudiantes que no eran aceptados en otras escuelas. A su vez, dentro de la misma escuela, el paso al turno vespertino era una forma de castigo para aquellos alumnos del turno mañana que manifestaran mala conducta o un desempeño académico reprobatorio. Por lo tanto, el turno al que van los estudiantes opera como un sistema de clasificación escolar, en el cual a la tarde se incluye a todos aquellos estudiantes que no cumplen con el imaginario de calidad esperado.

Para los maestros los “alumnos de la tarde” son un sujeto global al que califican con connotaciones negativas en dos sentidos: primero, porque no hablan de ellos tomando en cuenta las diferencias que sí existen entre los alumnos, porque no todos son problemáticos y, segundo, porque aun en el caso de los que son conflictivos es posible encontrar aspectos positivos que

no son tomados en cuenta por los docentes. (Saucedo Ramos, 2005: 662-663)

Los estudiantes eran conscientes de estos discursos y prácticas de posicionamiento de los docentes sobre ellos. Los adjetivos que los alumnos dijeron escuchar hacían referencia a

(...) características de la etapa de adolescencia (*rebeldes*), a formas de comportamiento connotadas de manera negativa (*inquietud*), a dificultades en la organización de la disciplina en la escuela (*no saben qué hacer con nosotros*), al rendimiento académico (*no trabajo*), a formas de exclusión escolar (*rechazados*) y social (*vagos*). (Saucedo Ramos, 2005: 655)

Los alumnos rechazaban este posicionamiento dado por el personal de la escuela y justificaban ciertas formas de su accionar resignificándolas positivamente. Saucedo Ramos (2005) sostiene que estos alumnos terminaban confirmando el posicionamiento que se empeñaban en asignarles los docentes.

Desde sus posiciones, los alumnos buscan negociar los sentidos de sus acciones con los maestros. La autora no ve en estos jóvenes una identidad colectiva construida a partir de su origen social, el género o la etnicidad. Lo que sí comparten son elementos de trayectorias de exclusión de instituciones escolares. Su hipótesis radica en que en su paso por distintas escuelas, estos estudiantes “(...) han aprendido a enfrentar la autoridad y a oponerse con seguridad a las normas y reglas escolares” (Saucedo Ramos, 2005: 664). Sin embargo, “(...) la oposición y resistencia de los alumnos poco logra para transformar las prescripciones culturales dominantes, por el contrario, causan más daño a los propios

estudiantes que al conjunto de la sociedad o a una escuela en particular” (Saucedo Ramos, 2005: 666).

Otra investigación focalizada en alumnos o grupos tipificados como “problemáticos” es la tesis doctoral de Mejía Hernández quien, desde un enfoque interpretativo, analiza las prácticas relacionales de los estudiantes de escuelas secundarias que derivan en violencia e incivildades. En uno de sus artículos (Hernández, 2012), la investigadora indaga sobre las formas de llevarse de un grupo de alumnos calificado como “pesado” o “problemático” por los docentes y autoridades de una escuela del Distrito Federal de México, a partir de entrevistas individuales a docentes y estudiantes y una entrevista grupal a dichos alumnos tipificados como problemáticos.

Estos estudiantes ven como natural relacionarse a través de insultos, rivalidades y desastres, con los que “se llevan pesado”, siempre y cuando la interacción sea simétrica. La naturalización de tales comportamientos como “juegos”, aun cuando saben que son objeto de desaprobación y sanción escolar, “(...) reduce la posibilidad de que estos alumnos los visualesen como incivildades” (Mejía Hernández, 2012: 64-65).

Resulta interesante observar los actos o comportamientos por los cuales una situación deja de ser un juego para pasar a ser ofensiva. La mención a la madre entre los entredichos de los estudiantes provoca que el equilibrio del juego se rompa para pasar a una situación de violencia a través de agresiones físicas producto de la agresión verbal recibida. Otro de los mencionados por los alumnos fue la rivalidad entre los varones por las mujeres.

Por último, resulta interesante la mención que hace la autora al caso de una chica que vive una tensión subjetiva entre cuidar la “buena fama” para no perder la confianza y cumplir con las expectativas de los padres y docentes o involucrarse en las expresiones grupales de la vida juvenil de sus compañeros. Mejía Hernández sostiene que en el caso

de esta chica "la conciliación entre socialización adolescente y subjetivación resulta difícil; afecta su pertenencia percibida hacia el grupo, así como aumenta su susceptibilidad a la presión adulta" (2012: 65).

Consideramos que las situaciones conflictivas y de violencia entre los estudiantes se enmarcan en una forma de sociabilidad jerarquizante donde, por un lado, se busca ser reconocido y, por el otro, se intenta desprestigiar al otro.

Las investigaciones en la Argentina

En nuestro país, hacia fines de los años 90 Maldonado realizó una investigación de corte etnográfico en una escuela secundaria de gestión pública de la ciudad de Córdoba. Allí indagó sobre la construcción de las subjetividades de los jóvenes en tiempo de crisis y movilidad social descendente. Particularmente se preguntó por

(...) los procesos y los modos en que los adolescentes se seleccionan y clasifican entre sí, se buscan y se rechazan, se integran y se excluyen, momento en el que ponen en juego prácticas y representaciones sobre "el otro" –en este caso sus pares– y sobre sí mismos. (Maldonado, 2006: 13)

Desde una perspectiva bourdiana, Maldonado sostiene que

La pertenencia a un grupo implica negociaciones, transacciones, inversiones en un juego, y es desde el espacio social que se irá definiendo qué capitales se ponen en juego. (...) Es en la lucha por imponer tal o cual clasificación donde los protagonistas se unen o dividen, se subordinan o imponen. (2006: 74)

En la escuela pública donde trabajó convivían estudiantes de distintos sectores sociales. Por un lado, aquellos que provenían de las clases populares y, por el otro, estudiantes de sectores medios con trayectorias educativas en colegios privados y que, dado el proceso de pauperización de su posición social, se vieron obligados a recurrir a la escuela de gestión estatal.

(...) los jóvenes de los sectores medios denotan un fuerte “interés” en mostrar las distancias, los capitales que los separan, imponiéndose criterios de distinción/diferenciación que no pasan por cuestiones escolares sino por la puesta en juego de capitales culturales y sociales ajenos a la escuela. (Maldonado, 2005: 725-726)

El prejuicio constituyó la herramienta más utilizada para construir esas clasificaciones y diferenciarse entre sí. La autora recurre a la categoría de “habitus discordante” para comprender el comportamiento de los jóvenes provenientes de las clases medias empobrecidas “(...) que no han sido preparados para interactuar en estos espacios sociales, que no comparten los mismos códigos, ni manejan similares horizontes de expectativas con sus compañeros de sectores populares” (Maldonado, 2005: 726).

Uno de los motivos de conflictos y violencia entre los estudiantes que se observa en este estudio son los “enamora-mientos”, noviazgos o juegos de seducción. Particularmente, en uno de los cursos, la conformación de una pareja desencadenó una serie de conflictos al poner en cuestión las clasificaciones y diferenciaciones que existían al interior del curso.

El noviazgo constituye un “nosotros de a dos” que puede poner en jaque la conformación de los otros grupos. El grupo de las chicas se fracturó no solo porque a dos de ellas también les gustaba ese chico sino porque la “novia” poseía

algo que el resto no tenía: “un novio”. Ese contacto con otro también ponía en peligro los secretos internos. Por el lado de los chicos, el novio al no querer contar las intimidades de su noviazgo a sus compañeros generó un desafío a las reglas internas del grupo poniendo en riesgo su permanencia dentro de él.

A diferencia de la investigación realizada en México por Mejía Hernández (2012), en este caso la rivalidad se produce entre las mujeres por un chico. Se trata de una estudiante nueva que recién ingresa a la escuela y al conformar una pareja con uno de los compañeros del curso rompe el equilibrio que existía al interior del grupo de compañeras.

Otra investigación realizada en Córdoba es la reciente tesis doctoral de Paulín (2013) quien, desde un enfoque psicosocial, se propone reconstruir

(...) las representaciones y sentidos que se atribuyen a la emergencia de conflictos en el marco de las relaciones sociales y vinculares que se despliegan en la institución escolar. Dicha conflictividad puede derivar en relacionarse con expresiones de violencia en sus distintas clasificaciones: física, verbal, simbólica y también puede adoptar formas y acciones que favorecen la cooperación y la solidaridad, y en un sentido más amplio, la convivencia caracterizada por la presencia de tolerancia y respeto a la diversidad social entre los miembros de la escuela. (2013: 19)

El diseño metodológico de la investigación consistió en un estudio a partir de casos, para ello se seleccionaron dos escuelas según el tipo de gestión (una estatal y otra privada) y la condición social de la población educativa (alumnos de sectores populares y de sectores medios-altos). Paulín sostiene que las relaciones conflictivas de los estudiantes

se configuran en una lucha por el reconocimiento de sus identidades sociales. “Los chicos y chicas de ambas escuelas emplean categorías discriminadoras en sus ‘jodas’ y burlas que operan seleccionando y clasificando a los demás, desde la combinación de tres ejes de comparación: lo racial, la posición social y el género” (Paulín, 2013: 296). A través de la violencia los estudiantes intentan someter o detener al otro para reafirmar la identidad personal o grupal.

Los sentidos por la respetabilidad que los jóvenes ponen en juego así como la lucha por ese respeto colocan a la violencia como una práctica válida tanto para su construcción como para su defensa. Así, Paulín concluye que “(...) procurarse el respeto a sí mismo sobre el miedo de los demás construye formas frágiles de reconocimiento que deberán sostenerse en forma permanente en ciclos recursivos de violencia” (2013: 301).

Di Leo en su tesis doctoral realizada entre 2005 y 2007 en dos escuelas secundarias de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, siguiendo una estrategia cualitativa, analiza los múltiples sentidos y prácticas en torno a las violencias y la convivencia escolar que despliegan los docentes, directivos y estudiantes. Afirma que “(...) las y los jóvenes identifican a las dimensiones simbólicas y relacionales de las violencias como las más problemáticas.” (2009a: 62). El autor encuentra dos categorías emergentes que conllevan a episodios de violencia. El mirar mal y la discriminación generada por diferentes estereotipos son las principales manifestaciones y/o causas de las violencias entre los estudiantes.

En el mirar mal se manifiesta una *lucha* en torno a la aprobación del par. Esta necesidad de reconocimiento es posible vincularla “(...) con la construcción y mantenimiento de la *confianza en las relaciones cara a cara*, en tanto pilar fundamental de los procesos de subjetivación y de constitución de

la *seguridad ontológica* de las personas jóvenes en las diversas esferas de la vida cotidiana” (Di Leo, 2009b: 63).

La violencia contra el otro expresa aquí un primer momento de la lucha por el reconocimiento a partir de un doble movimiento: a) la negación de la corporeidad del otro, vista como obstáculo para el reconocimiento del sí mismo como sujeto, y simultáneamente, b) la afirmación de la propia subjetividad, al demostrar en la lucha que puede poner en riesgo su propia corporeidad que está más allá de la mera objetualidad en que lo pone la mirada degradante del otro. (Di Leo, 2009b: 63)

Respecto de las prácticas de discriminación, Di Leo (2009a) identificó que las violencias verbales y/o físicas se presentan de manera combinada y fuertemente asociadas con los procesos de identificación/diferenciación individual y/o grupal de las personas jóvenes en la vida cotidiana.

Otra tesis doctoral a destacar es la de Mutchinick quien, desde una revisión crítica del concepto de incivilidad, analiza las relaciones de humillación, “(...) entendiendo que es en el entramado de unas configuraciones particulares donde se estructura la producción de dichas modalidades de sociabilidad” (Mutchinick, 2013: 2). Según la investigadora, el alto grado de reiteración de estas prácticas “se asocia a cierto ‘acostumbramiento’ y naturalización por parte de los alumnos, lo cual genera el peligro de invisibilizar la problemática con las consecuencias subjetivas que tienen para los sujetos” (Mutchinick, 2013: 210). La presencia de público es uno de los elementos necesarios para que una burla o insulto sea vivido de forma humillante por quien lo recibe, quedando devaluado o ridiculizado frente al otro.

Siguiendo el enfoque figuracional de Elias, la autora vincula las relaciones de humillación con un sentimiento de superioridad que motiva la inferiorización de los propios pares. Siguiendo a Kaplan (2009b), Mutchinick sostiene que las humillaciones, en cuanto expresión de violencia, “(...) estarían actuando como una señal para ser mirados, identificados, visibilizados o, en la misma dirección, como búsqueda del reconocimiento y respeto (en particular por parte de los pares) y como un modo de autoafirmación” (Mutchinick, 2013: 211). Al respecto Kaplan sostiene que la humillación es “(...) expresión de un dolor social individual y colectivo que involucra deseos, pasiones y creencias” (2009b: 100).

En su tesis la autora da cuenta de cómo las características sobre las que se manifiestan las humillaciones no son siempre iguales en cualquier contexto. Mientras que en el curso de una de las escuelas la “belleza” constituye un signo de distinción que define, en parte, el estatus y las posiciones que los estudiantes asumen así como las relaciones de humillación que allí tienen lugar, en el grupo escolar de la otra escuela se observa:

(...) que las relaciones de humillación están atravesadas fundamentalmente por la posesión o identificación con algunas características que podríamos denominar “marginales”, en el sentido de que se alejan de ciertas normas valoradas positivamente en la escuela o en la sociedad. (Mutchinick, 2013: 213)

La autora concluye que “(...) los términos humillantes se definen en función de las relaciones de fuerza que se establecen entre los grupos interdependientes. Por lo tanto, las humillaciones deben ser comprendidas en su dimensión relacional” (Mutchinick, 2013: 214).

Por su parte, Kaplan, directora de la tesis de Mutchinick y con una amplia trayectoria de investigación en el tema, en

una reciente investigación indaga sobre los sentidos de los estudiantes en torno a la violencia y la escuela analizando la mirada social que tienen de los otros en tanto pares. A partir de una estrategia cualitativa se realizaron grupos focales en dos escuelas secundarias urbanas de gestión estatal de la ciudad de La Plata. La investigadora sostiene que:

(...) la escuela aparece recurrentemente como el segundo espacio de pacificación (el primero es la familia nuclear). Sin embargo, no dejan de evidenciarse contradicciones. La función de “formación” o de “instrucción” aparece en un lugar subsidiario frente a la de “alejarse de la calle” o de la “mala junta” (Kaplan, 2012: 37)

Durante el desarrollo de las entrevistas se emplearon recursos proyectivos que incluyeron fotografías de jóvenes en distintos escenarios y situaciones y frases emblemáticas. Con el objetivo de indagar sobre las representaciones que tenían sobre sus coetáneos, a partir de esos insumos, se les preguntó a los estudiantes qué imágenes u opiniones tenían sobre los jóvenes que aparecían en las fotografías. Para los entrevistados, los cortes de pelo, las formas de vestir, las poses y las formas de hablar “(...) podrían funcionar como credenciales casi perfectas de identificación del joven violento” (Kaplan, 2012: 45).

Kaplan afirma que el cuerpo es una dimensión fundamental al momento de analizar las relaciones entre los jóvenes y los conflictos que de ellos emanan. El cuerpo es portador de signos que “(...) fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificados sin que uno lo quiera, es decir, operando desde una matriz inconsciente, en términos sociológicos, bajo determinada marca moral o social” (Kaplan, 2013b: 49).

La investigadora destaca que muchos de quienes efectúan los juicios de clasificación portan los mismos rasgos de aquellos que tipifican como violentos; sin embargo, es el otro el sujeto violento y amenazante. Esta imagen de “violento”, según los estudiantes, formaría parte de un cartel que algunos compañeros intentan colgarse con el objetivo de adquirir prestigio o respeto entre sus pares (Kaplan, 2012). De este modo se evidencia que:

(...) las categorías de etiquetamiento no pueden ser consideradas como intrínsecas de ciertos sujetos o grupos (ni siquiera la atribución de rasgos físicos) sino que son cualidades percibidas socialmente donde se establece el juego entre grupos superiores e inferiores, entre el sentimiento de mayor y menor valía social, entre auto-imágenes diferenciadas. (Kaplan, 2013b: 52-53)

A partir de los testimonios de los jóvenes, Kaplan describe dos temores que ellos expresan y que los marca subjetivamente en sus relaciones con los otros. Se trata del miedo a quedar excluidos y del miedo a morir jóvenes. En el primero de ellos se encarna la posibilidad amenazante de existir excluido de los otros, no ser parte y, por tanto, no existir para el otro. El segundo radica en el temor a morir en manos de un otro. Según la investigadora (Kaplan, 2013b) este miedo a ser víctima de muerte es social y parece estar arraigado como signo generacional de nuestra época.

Últimas palabras

La sensibilidad, en tanto sentimiento y emoción, sobre la violencia constituye una dimensión poco explorada hasta ahora, que puede ser una vía de entrada para comprender

las formas actuales de relacionarse, los niveles de tolerancia y las tensiones que se producen entre los estudiantes. Resulta relevante indagar y analizar las diferentes percepciones que los estudiantes tienen sobre la violencia a raíz del sentido que ellos le otorgan y sus experiencias vividas.

Las formas de relacionarse consideradas por los estudiantes como parte de un juego o como una situación violenta están atravesadas por una delgada línea de demarcación que se modifica en función de los protagonistas y el contexto en el cual se dan. Se trata de un entramado de juicios, normas, valores y códigos que los jóvenes portan y construyen, por los cuales las relaciones de sociabilidad pasan de la camaradería al conflicto y a la violencia. Por un lado, interacciones como “mirarse mal” entre sí o mirar al novio/a del otro/a son algunos de los clásicos motivos de pelea reconocido por los jóvenes. Asimismo, también existen ciertas divisiones, de carácter más estructural, que son ejes de rivalidades juveniles. Pertenecer a un determinado barrio, ir a cierta escuela o asistir a tal turno operan como marcas identitarias de pertenencia desde las cuales los jóvenes se posicionan, o los posicionan, y a través de las cuales se generan situaciones de conflicto que pueden terminar en actos de violencia.

Referencias bibliográficas

- Abramovay, M. (2006). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília, UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, SECAD-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Abramovay, M., Cunha, A. L., Calaf, P. P. (2009). *Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas*. Brasília, RITLA, Secretaria de Estado da Educação, GDF-Governo do Distrito Federal.
- Araújo, C. (2001). “As marcas da violência na constituição da identidade de jovens da periferia.” En *Educação e Pesquisa*, 27(1), 141-160.

- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social - violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Noveduc.
- Brener, G. (2009). Violencia y escuela como espectáculo. La relación medios-sociedad. En Kaplan, C. V. (dir.). *Violencia escolar bajo sospecha*, pp. 199-140. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Brener, G., Kaplan, C. V. (2006). "Violencias, escuelas y medios de comunicación." En Kaplan, C. V. (dir.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, pp. 77-102. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castro Santander, A. (2006). *Violencia silenciosa en la escuela. Dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires, Bonum.
- D'Angelo, L. A., Fernández, D. R. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. UNICEF/FLACSO.
- Debarbieux, E. (2001). "A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997)." En *Educação e Pesquisa*, 27(1), 163-193.
- Di Leo, P. (2009a). "Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". Tesis doctoral (inédita). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- . (2009b). "Violencias en escuelas medias: discursos y experiencias de jóvenes en la ciudad de Buenos Aires". En *Revista Observatorio de juventud*, 6(23), 59-70.
- Duschatzky, S., Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Filmus, D., Kaplan, C. V. (2012). *Educación para una sociedad más justa: debate y desafíos de la Ley de Educación Nacional* (1° ed). Buenos Aires, Aguilar.
- Furlan, A. (2005). "Problemas de indisciplina y violencia en la escuela". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639.
- García, M., Madriaza, P. (2005). "Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos". En *Psykhé*, 14(1), 165-180.
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- . (2009a). "Introducción." "Las violencias en la escuela desde adentro". En Kaplan, C. V. (dir.). *Violencia escolar bajo sospecha*, pp. 13-28. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- (2009b). "La humillación como emoción en la experiencia escolar". En Kaplan, C. V., Orce, V. *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador: Los usos de Norbert Elías*, pp. 99-108. Buenos Aires, Noveduc.
- (2009c). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2012). "Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria". En Kaplan, C. V., Krotsch, L. F., Orce, V. *Con ojos de joven Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*, pp. 15-78. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- (2013a). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2013b). "El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana". En Kaplan, C. V. (dir.). *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 45-67. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V., García, S. (2006). "Las violencias en la escuela, en el mundo. Un mapa de los estudios socioeducativos". En Kaplan, C. V. (dir.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, pp. 105-204. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V., Krotsch, L. F., Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Kornblit, A. L. (ed.). (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires, Biblos.
- Kornblit, A. L., Mendes Diz, A. M., Frankel, D. (1991). "Manifestaciones de violencia en la escuela media". En Lolas Stepke, F. *Agresividad y violencia*. Buenos Aires, Losada.
- Maldonado, M. (2005). "Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media argentina". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 719-737.
- (2006). *Una escuela dentro de una escuela: un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90* (1º ed., 2º reimp.). Buenos Aires, EUdeBA.
- Mejía Hernández, J. M. G. (2012). "Incidencia y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria". En *El Cotidiano*, 176, 57.

- Míguez, D. (comp.) (2008). *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires, Paidós.
- Mutchinick, A. (2013). "Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria". Tesis doctoral (inédita). Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Noel, G. (2009). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar: una perspectiva etnográfica* (1º ed). San Martín, provincia de Buenos Aires, UNSAM Edita.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- . (2010). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- . (2013). *Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Paulín, H. L. (2013). "Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias". Tesis doctoral (inédita). Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Paulín, H. L., Tomasini, M. E. (2008). *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- Saez, V. (2013). "Miradas de fuego. Imágenes mediáticas sobre jóvenes y escuelas". En *Revista Interdisciplinaria de Estudios Sociales*, (7).
- Saucedo Ramos, C. L. (2005). "Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria". En *Investigación*, 10(26), 641-668.
- Savenije, W., Beltrán, M. A. (2005). *Compitiendo en bravuras: violencia estudiantil en el Área Metropolitana de San Salvador* (1. ed). San Salvador, FLACSO El Salvador.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Spósito, M. P. (2001). "Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil". En *Educação e pesquisa*, 27(1), 87-103.

Educación sexual con perspectiva de género en la cultura digital

Catalina González del Cerro

En este trabajo¹ nos interesa analizar la forma que adquieren los conocimientos y las experiencias educativas relativas a los cuerpos sexuados en el nivel secundario, a la luz de algunas transformaciones legales y culturales vinculadas a la perspectiva de género que se dieron en la última década. En el ámbito educativo, la normativa más relevante, y que analizaremos a continuación, es la Ley 26150 de Educación Sexual Integral (ESI). Tomamos la fecha de su sanción, octubre de 2006, como inicio del período a analizar, ya que marcó un punto de inflexión en el campo de la educación sexual y representa un importante desafío para el sistema educativo en su conjunto.

Ahora bien, la escuela secundaria se enfrenta con otro gran desafío, también reciente, que es el de generar espacios y momentos de sentido en un contexto cultural

1 El trabajo forma parte de una investigación doctoral en curso, "Educación sexuada y nuevas tecnologías: acerca de la inclusión de contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado mediante el uso de herramientas digitales en la enseñanza media", dirigido por Graciela Morgade, codirigido por Pedro Núñez y con sede en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (orientación en Ciencias de la Educación).

fuertemente atravesado por la expansión global de las nuevas tecnologías. El uso social de los nuevos medios digitales se caracteriza por un acceso descentralizado de los saberes que constituyen “los archivo de la cultura”, por la proliferación y escasa selección, y por la jerarquización por el consumo de los usuarios. Estas características de lo que aquí llamaremos “cultura digital” (Dussel, 2012) permean los sistemas escolares de clasificación y organización de los saberes, y despliegan un nuevo escenario que requiere de un análisis a la luz de los efectos que producen en relación con formas de saber/poder instituidas.

Este trabajo se nutre de debates de dos grandes campos dentro de la pedagogía: uno referido a las sexualidades y las relaciones de género, y otro que indaga en las nuevas tecnologías. El cruce de estos dos campos, sumados a los estudios sobre las juventudes, abre un gran universo de interrogantes y abordajes disciplinares que consideramos que pueden constituirse en un nuevo campo de estudio sumamente fértil. La pregunta que guiará este trabajo es: ¿de qué modo estas transformaciones en los sistemas escolares de clasificación y organización de los saberes se entraman con los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre las sexualidades y las relaciones de género en el nivel secundario?

En un continuo despliegue de interrogantes, este trabajo presenta en primer lugar un breve repaso del campo de educación y género, y una descripción de los principales debates sobre la Ley ESI. Luego, agregaremos algunas reflexiones derivadas del trabajo de campo sobre las representaciones de los/as estudiantes. Por último, analizaremos algunas tensiones que traen la enseñanza y el aprendizaje en la cultura digital, para finalmente desplegar resultados preliminares y propuestas de líneas de trabajo futuras.

La educación sexual integral: ¿“de dónde venimos”²... y hacia dónde vamos?

Los aportes conceptuales de Foucault en su obra clásica *Historia de la sexualidad* (2002), junto con las diferentes expresiones del feminismo, estudios de masculinidades (Connell, 2001), y más recientemente de la teoría queer (Butler, 2006), dan cuenta de la complejidad multidimensional del discurso hegemónico sobre las sexualidades y el género. En lo que respecta a la educación, distintas investigaciones del ámbito internacional retoman estos aportes (Lopes Louro, 1999; Britzman, 1999; Epstein y Johnson, 2000) para estudiar los modos en que la escuela deposita expectativas diferenciales entre varones y mujeres. Las principales críticas se centraron en señalar la reproducción escolar de la subordinación de las mujeres y las formas en que la reiteración de discursos y prácticas sobre el sexo, las sexualidades y los estereotipos de género producen cuerpos e identidades desde la heteronormatividad.

En el ámbito local los principales estudios sobre la inclusión pedagógica (Morgade, 2001; Villa, 2007; Wainerman *et al.* 2008; Morgade y Alonso, 2008; Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009) complejizan el objeto “sexualidad” en sus múltiples dimensiones y dejan al descubierto los modos de abordaje hegemónicos sobre la educación sexual en nuestro país. La tradición que ha tenido mayor alcance y legitimidad en la escuelas secundarias ha sido la biomédica, caracterizada por un enfoque preventivo y generalmente impartida por especialistas externos/as y áreas vinculadas a la biología o la salud.

2 El encomillado hace referencia al título de un célebre libro de Peter Mayle *¿De dónde venimos?* (editado por primera vez en 1975) que durante décadas sirvió de guía de ayuda para padres y docentes para explicar la reproducción humana a los/as niños/as.

En 2006 se sanciona la Ley 26150 de Educación Sexual Integral (de aquí en más ESI) tras un largo debate entre diversos sectores de la sociedad civil, entre ellos el movimiento feminista, activistas por los derechos humanos y de disidencia sexual, así como también representantes de distintos credos religiosos. Entre los tópicos más conflictivos de los debates parlamentarios previos podemos señalar las disputas por las distintas concepciones acerca de la educación sexual, las diferentes adecuaciones de los contenidos según edades y niveles educativos, y el rol del Estado y de otros actores –como las familias– en esa definición de contenidos (Lavigne, 2010). Aquí nos interesa señalar algunas características que quedaron plasmadas en la normativa de alcance nacional y que consideramos de una implicancia simbólica significativa: la definición de la educación sexual como derecho universal, la conceptualización de la sexualidad integral y no solo reproductiva y la propuesta de un abordaje transversal a los distintos niveles educativos y a las diferentes asignaturas.

Pero la característica de la Ley ESI que más nos interesa analizar aquí es la incorporación de la perspectiva de género.³ Dicho enfoque, junto con el de los derechos humanos, representa una fuerte ruptura en relación a la educación sexual tradicional biomédica, y es el legado más importante que imprimió la participación de las organizaciones

3 La palabra “género” no aparece incluida en la ley y los Lineamientos Curriculares de alcance nacional, como resultado de las negociaciones de sentido durante su elaboración. Lo más cercano a nuestro enfoque lo podemos encontrar en su formulación del objetivo “Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. La ley nacional ESI, los lineamientos curriculares que le siguieron, y particularmente las líneas de acción elaboradas durante los siete años del Programa Nacional ESI dan cuenta de la incorporación de la perspectiva de género y de derechos humanos, reconociéndola como eje central de esta política educativa. Vale destacar que en la Ley ESI 2110 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires sí aparece explicitada como uno de los principios del artículo 4.

feministas en su discusión pública previa y también en su elaboración.

La perspectiva de género habilita un debate profundo que interpela a la escuela misma: expresa la persistente presencia de discursos androcéntricos y heteronormativos que reinan en las aulas y pasillos, en todos los niveles y en todas las disciplinas. Pero también promueve una reflexión sobre el lugar insoslayable que ocupa la escuela en la construcción de nuevas posibilidades y horizontes en la construcción de los cuerpos sexuados (Morgade, 2011). En ellas se dan procesos de disputa, situaciones de ejercicio de la autonomía, episodios de contacto entre culturas y subjetividades diversas que no se dan en otros ámbitos.

Ahora bien, a nueve años de sancionada la ley ESI, existen escasas investigaciones que indaguen en las condiciones y el estado actual de su implementación. Consideramos que de realizarse el estudio se deberán tomar en cuenta los dispositivos y ofertas de formación docente, las diferentes reglamentaciones regionales, la articulación con otras políticas educativas, entre otros. También resulta necesario preguntarse ¿de qué forma se podría evaluar su implementación?, ¿qué variables cualitativas y cuantitativas sería necesario relevar?

Sin ignorar esta compleja red de variables que intervienen en una política educativa, en este trabajo nos preguntamos por la transversalidad de la perspectiva de género en las escuelas, así como también por las formas que adquiere y por los sujetos que la promueven, obstaculizan, desconocen o resignifican. Asimismo, resulta central el análisis en el marco de los cambios que sucedieron en el ámbito legal, académico y activista de género en el país desde 2006 hasta hoy. También resulta necesario –y es el aporte que aspiramos a desarrollar aquí– comprender la transversalidad de la perspectiva de género en las escuelas en el marco de su

interacción con otras agencias culturales, y atender al rol de los medios de comunicación y de otros lenguajes, particularmente el audiovisual.

Los debates públicos que despertaron la Ley de Matrimonio Igualitario en 2010 y de Identidad de Género en 2012, así como la aún postergada despenalización del aborto (por nombrar las más controversiales) siguen habilitando en la vida cotidiana de la propia escuela –posiblemente de forma más disruptiva que la Ley de Educación Sexual Integral– la pregunta por la sexualidad, la identidad, la familia, etc. Incluso muchas veces “obligan” a estudiantes y docentes a tomar posiciones y reflexionar sobre el rol institucional (Baez, 2013).

Existen algunas observaciones críticas sobre los contenidos de los documentos curriculares y los materiales elaborados por el Programa Nacional de ESI. En relación a los lineamientos curriculares, Baez (2014) plantea que

(...) la diversidad convocada desde el paradigma del respeto no deja aún ser interpretada desde la trama de la heteronormatividad. Subyace entonces una concepción del diverso como característica de otro, donde no discute la posición desigual sino las formas respetuosas desde las cuales establecer un vínculo. Por otra parte, el tema del aborto requiere de nuevas profundizaciones. (2014: 35)

Torres (2010) también elabora un estudio sobre los documentos curriculares de ESI de la Ciudad de Buenos Aires y señala que persisten criterios normalizantes sobre la sexualidad infantil como dominio de pureza, inocencia e incompletitud y sobre la sexualidad femenina como dominio biologizado y sujeto a un destino reproductivo y heterosexual.

Un estudio llevado a cabo por Boccardi y Marozzi (2014) indaga en los sentidos sobre la ESI por parte de los/as docentes. La mayoría de los/as entrevistados/as señala que estamos frente a una época de cambios vertiginosos en la que se habla más libremente de la sexualidad y hay mutaciones en los roles tradicionales de género, familia y reproducción. Pero los autores observan que persisten mecanismos discursivos que, “por un lado, omiten la jerarquización en el trazado de las diferencias entre los géneros, mientras que, por el otro, jerarquizan las identidades según la coherencia de sus expresiones con un sustrato dictado por las normas” (2014: 12). Los autores también elaboraron un recorrido histórico por los distintos materiales producidos por el Programa Nacional de ESI, que pone de manifiesto que la relación entre género y diversidad sexual recién aparece articulada con claridad a partir de la publicación del segundo cuaderno destinado a nivel secundario a fines de 2012.

Otra limitación la encontramos en lo que Baez (2014) identifica en el articulado de la ley como una ambigüedad en su obligatoriedad. En su artículo 5 explicita la necesidad de una implementación de acuerdo con las distintas jurisdicciones y con las definiciones que tome cada comunidad educativa según su realidad sociocultural, “en el marco del respeto a su ideario institucional y a las convicciones de sus miembros”. En los primeros años de sancionada la ley, fueron numerosas las jurisdicciones que no adhirieron a las líneas de acción promovidas por el ministerio nacional en relación a la ESI. Luego el mapa fue cambiando y en la actualidad la adhesión es casi total. Las razones para no alinearse, en muchas ocasiones, se debió a un desacuerdo con el enfoque de género, y en algunas provincias se elaboraron y distribuyeron materiales propios. El trabajo de Kornblit, Sustas y Adasko (2013) aporta en este sentido con su análisis sobre las representaciones acerca de la sexualidad por parte

de docentes de diversas regiones, y ubica los discursos recogidos en lo que denomina un continuo liberal-conservador.

La instancia de formación docente sigue siendo un terreno de fuerte disputas. Dice Morgade sobre un estudio (Fioretti *et al.*, 2005) realizado antes de la sanción de la Ley ESI en el Joaquín V. González, el profesorado más grande de la CABA: “la perspectiva de género no era un enfoque utilizado por los/as docentes en los programas de estudio de las ciencias sociales; solo el 70% conoce la teoría de género y entre ellos/as, solo el 56% le otorga validez científica” (Morgade, 2011: 65). Consideramos de suma importancia la realización de un estudio semejante que compare estos datos con los actualidad, de modo de identificar las transformaciones en la transversalización de la perspectiva de género en la formación docente y también en los distintos niveles educativos.

En las instituciones educativas la reflexión sobre el lugar de los cuerpos, sobre las identidades, prácticas y deseos sexo-afectivos estuvo durante décadas fuera del universo de “lo pensable” y mucho menos de “lo enseñable”. Incorporar una perspectiva de género a la currícula requiere, en primer lugar, un proceso de desnaturalización del orden sexo-género hegemónico por parte de la comunidad educativa, tanto a nivel institucional como individual, y esa reflexión demanda un tiempo que difícilmente pueda ser susceptible de ser medido y evaluado.

Los tiempos de esos procesos deben “superponerse” a otras temporalidades de la cultura escolar que Rockwell (2000) identifica como de larga duración, de continuidad relativa y de coconstrucción cotidiana. Y, a su vez debe leerse, como ya dijimos, en un escenario social dinámico en el que los discursos mediáticos, académicos y legales van conformando un entramado de sentidos sobre el orden sexo-género y sobre los sectores que buscan subvertirlo. Este

entramado de sentidos permea y convive con la experiencias de los/as jóvenes y adultos/as que habitan el espacio escolar ¿qué representaciones aparecen sobre la educación sexual?, ¿y sobre la perspectiva de género?, ¿cómo vinculan ambos conceptos los/as docentes?, ¿y los/as estudiantes?

“Los jóvenes de hoy en día”: la educación sexual según los/as estudiantes

Con el fin de contrastar empíricamente nuestra hipótesis que señala que en la última década se experimentaron cambios significativos en relación a las prácticas y representaciones sobre aprender y enseñar contenidos relativos a los cuerpos sexuados, realizamos una serie de entrevistas informales a jóvenes estudiantes de una escuela secundaria de CABA,⁴ a fin de efectuar una primera aproximación al campo.

Encontramos que los/as estudiantes valoran positivamente la posibilidad de aprender sobre sexualidad. La totalidad de los/as diez entrevistados/as señalaron que en la actualidad, a diferencia de veinte años atrás, en la escuela “ahora es mejor”, “se puede preguntar libremente”. Remarcan que “[de sexualidad] se habla más en la escuela... y está internet”. Dos ejes de análisis se desprenden de esta afirmación.

Por un lado, “hablar” aparece como lo contrario al silencio o al tabú que supuestamente existía antes. Por otro lado, surge internet como un protagonista de esta época que marca una diferencia significativa en relación a la sociabilidad

4 El trabajo de campo, realizado en 2014, consistió en observaciones de clases y entrevistas en dos escuelas secundarias de gestión estatal. Las entrevistas recogidas aquí son de alumnos/as de 2º y 4º año de una de las escuelas. El corpus consta de diez entrevistas informales a cinco varones y cinco mujeres.

sexual de los adolescentes de generaciones pasadas. Si hay internet, nada (y nadie?) puede ser silenciado. En la actualidad es común encontrar campañas institucionales (“hay que hablar del tema” o “de esto sí se habla”) que parten de una lectura de la historia de la sexualidad basada en silencios sistemáticos, condenas o acciones represivas por parte de la institución escolar.

Las ideas de Foucault siguen siendo muy útiles para este análisis. Podemos vincular estas representaciones sobre el “viejo” silencio con lo que el autor denomina “hipótesis represiva”. Lejos de mostrar que esta es falsa, Foucault propone inscribirla en una “economía general de los discursos sobre el sexo en el interior de las sociedades modernas” (Foucault, 2002: 16). Siguiendo este marco de análisis, Morgade (2011) expresa en su libro *Toda educación es sexual* que los significados de género y sexualidad atribuidos a los cuerpos en las escuelas siempre estuvieron presentes en distintos dispositivos pedagógicos por acción u omisión.

Si los/as estudiantes consideran que “ahora sí se habla” la pregunta que sigue es ¿cómo se “habla”? ¿Qué nueva forma está tomando esta “puesta en discurso del sexo” en las escuelas? Aquí entran en escena los lenguajes multimodales que involucran otros dispositivos no textuales, como puede ser la circulación de imágenes o videos. Las preguntas por quiénes, cuándo, dónde y en particular qué “se habla” deben ser tenidas en cuenta para evaluar el lugar de la escuela en esta gran conversación. Lo que resulta novedoso es que los/as entrevista/as ven en la escuela un ámbito significativo para hablar (o escuchar) sobre lo que antes se mantenía en el ámbito de lo privado. También notamos que persiste en las prácticas y representaciones sobre la educación sexual un enfoque centralmente biomédico, vinculado a la reproducción, los aparatos genitales y al coito heterosexual. Los/as estudiante reconocen que tuvieron educación sexual cuando

“vinieron a dar un taller” o “nos dieron sistema reproductor en biología”. Frente a otros temas que introduce la ESI, como los relativos a la afectividad, a los derechos sexuales, a la diversidad de orientaciones sexuales y a las identidades de género y a los noviazgos violentos, algunos/as entrevistados/as señalaron que su abordaje “depende de la profe”. En muchas ocasiones, si bien las instituciones reconocen la importancia de trabajar la temática, las estrategias concretas para articular las experiencias escolares vinculadas a la sexualidad suelen ser promovidas individualmente, a partir de intereses personales de las/os docentes de las distintas instancias curriculares.

Otra respuesta frente a la misma pregunta que consultaba por espacios de enseñanza de aquellos otros temas, la respuesta de algunas estudiantes fue “según la confianza que tenga con la profe”. Esto coincide con el estudio llevado a cabo por Díaz Villa (2011). Allí el autor encuentra que los estudiantes demandaban mayores espacios de enseñanza de la sexualidad y, en particular, sobre la homosexualidad y que estos fueran abordados desde la experiencia de el/la docente y el vínculo de intimidad y confianza.

Los/as estudiantes parecían naturalizar el hecho de que la enseñanza de esos “otros temas” no relativos a la anatomía y prevención pudiera estar sujeta al vínculo personal establecido con la docente y no formara parte de la asignatura. Esto invita a preguntarse por la distinción entre contenidos legitimados por la currícula y los saberes del orden de lo subjetivo y que varían según el o la docente de turno. Retomaremos esta tensión en el marco y la complejidad de una cultura digital que está reconfigurando la jerarquía de saberes escolares y la reorganización social de los criterios de verdad.

Por último aparece arraigada la definición de educación sexual como una práctica cuya función pedagógica y social

es la de “dar [a los estudiantes] la información necesaria sobre cómo cuidarse”. Britzman (2002) realiza una crítica a las estrategias basadas en los discursos de la información. Estos presuponen erróneamente que la información neutraliza la ignorancia y no constituye para estudiantes y docentes un conflicto con los saberes que se tienen previamente. Un caso paradigmático de esta falsa neutralidad de la información refiere justamente al uso de preservativos entre los/as jóvenes. Diversos estudios demuestran que existe una distancia significativa entre la transmisión de información asociada a métodos para evitar embarazos o infecciones y la efectiva apropiación transformativa de los/as jóvenes en cuanto a la utilización de los mismos. Enseñar sobre el cuidado (en sentido amplio) requiere una politización de las relaciones sexo-afectivas y una problematización de las expectativas diferenciales que existen para varones y mujeres heterosexuales en relación a las prácticas sexuales y, en particular, al desigual margen de autonomía para negociar los métodos y sentidos de ese cuidado.

Ahora bien, la pregunta que nos hacemos a continuación es: ¿cómo son entonces esos/as jóvenes “que requieren información” pero que a su vez habitan en la llamada “sociedad de la información”? Nos interrogamos entonces si es posible considerar la existencia de un desfase entre la caracterización sobre los/as estudiantes que aparece plasmada en los documentos iniciales⁵ de la ESI y en el imaginario docente, y las características de las nuevas subjetividades juveniles, quienes adoptan en varias ocasiones el papel de estudiantes-usuarios/as. Acostumbrados/as a ser “público” o directamente “consumidores activos”, los/as estudiantes del siglo XXI se saben más como sujetos de convencimiento

5 Nos referimos a los artículos de la Ley ESI, los lineamientos curriculares redactados y los materiales de texto y audiovisuales elaborados por el Ministerio Nacional de Educación.

que como sujetos de imposición. La Internet 2.0 nos enseñó que, si cada uno de nosotros/as puede producir y publicar para el mundo entero “cualquier cosa”, otros “cualesquiera” también, y aquello obliga a poner en duda la veracidad de lo que aparece en la pantalla. Es necesario analizar entonces estas subjetividades que no solo “utilizan” los celulares y las *netbooks* para recurrir a información dentro y fuera de la escuela, sino que habitan una cultura digital con una matriz epistémica propia.

En el apartado siguiente desarrollaremos las principales tensiones que aparecen en el ámbito escolar en este contexto para luego preguntarnos por su carácter potencial o limitante en relación a una efectiva transversalización de la perspectiva de género. ¿Cómo son los/as jóvenes y los/as adultos que, subjetivados/as en la cultura digital, participan de la enseñanza y el aprendizaje de los cuerpos sexuados?, ¿qué nos dicen las diferencias generacionales en relación a las experiencias educativas con perspectiva de género?

Institución escolar y cultura digital. ¿El conocimiento se enseña, la información se consume?

En los últimos años crecieron sensiblemente los debates e investigaciones en torno a las nuevas tecnologías de la comunicación en articulación con la educación. Este campo de estudio, de gran expansión en el país y en el mundo, explora diversos interrogantes que refieren a tópicos tales como la inclusión de los nuevos medios digitales en las propuestas de enseñanza y en las instituciones escolares, la producción de subjetividades, las nuevas competencias y lenguajes y las estrategias que se despliegan, entre muchos otros.

Aquí no nos detendremos en los múltiples debates que permanecen abiertos al respecto de esta articulación, sino

que nos limitaremos a analizar la situación descrita más arriba sobre la educación sexual integral a la luz de los escritos de la pedagoga Inés Dussel. La especialista se ha dedicado en los últimos años a elaborar una extensa producción teórica sobre las nuevas tecnologías en el aula y sobre la pedagogía de la imagen. Entre los autores que retoma se encuentra Martín-Barbero (2006), quien señala que existen en la sociedad de la información actual mutaciones en las formas de aprendizaje que son contradictorias con la propuesta escolar, y elabora una lectura por parte de los/as jóvenes referida a que la escuela ya no condensa la transmisión de la herencia cultural.

Dussel y Quevedo (2010) complejizan esta mirada desde la pedagogía y señalan que existen negociaciones de sentido en un marco de tensión permanente entre los modos de trabajo que propone la escuela y las experiencias de vida cotidiana que registran los jóvenes en la “esfera virtual”. Señalan que la escuela atiende a lógicas institucionales y locales, y se fundamenta en la partición del tiempo y del espacio, que marcan un afuera y un adentro; en la organización de los contenidos en asignaturas; en las relaciones de autoridad entre estudiantes, docentes y directivos; en la progresión y secuencia de los conocimientos. Por el contrario, la esfera de “lo virtual” responde a regímenes de sentido dados por el mercado. Fenómenos particulares del capitalismo posindustrial, como es el alcance global de flujos de bienes y capitales financieros, y la predominancia de las industrias culturales en la formación de identidades, permiten caracterizar este espacio altamente descentralizado: tiempos y espacios simultáneos y superpuestos; valores dictados por el individualismo y el consumo personalizado en ámbitos privados; la predominancia de lenguajes visuales donde rige la emotividad y la velocidad.

Es por esto que hablamos de una cultura digital y no de estrategias direccionadas a incorporar la computadora o los

celulares al aula. Por más “tradicional” que sea el modo de enseñar un contenido, se utilicen o no los medios digitales, estudiantes y docentes ya están siendo subjetivados/as en una cultura del comentario, del culto de lo *amateur* (en donde lo que vale no es la experticia si no lo que se resuelve entre todo/s, como las enciclopedias colaborativas), en una abundancia de recursos y también de lenguajes y formatos. Todo esto recompone los criterios de validación social de ese contenido que otrora supo condensar el enfoque moderno escolar.

Cantidad, velocidad, densidad, emotividad son los ejes del lenguaje publicitario que se cuelan cada vez más en las estrategias didáctico-pedagógicas. Si en la década del 90 lo que preocupaba era la lógica *zapping* de los/as jóvenes, lo que aparece ahora como desafío es el *multitasking*. Las lógicas del *marketing*, que parecían tan ajenas a la pedagogía, requieren más que nunca una atención por parte de los/as educadores/as. Para vender un producto es necesario generar novedad, complicidad y retención. La publicidad no apela a argumentos cuidadosamente elaborados, sino que busca interpelar afectivamente. ¿Que atrae la atención o el clic de un sujeto hiperestimulado? Pongamos un ejemplo:

Taller de ESI para alumnos/as de 1° año, sala de video. La docente comienza compartiendo con los estudiantes un video de *YouTube* que muestra durante cuatro minutos una secuencia musicalizada de imágenes muy variadas: niños y niñas jugando en un bosque, una adolescente con un *piercing* en la lengua, dos bebés dándose un beso, una foto de una familia en la calle, un dibujo de adolescentes detrás de la expresión “¿sexualidad?”, un bebé tomando la teta... y muchas más fotos o dibujos que por sus características y calidad resolutiva, parecen ser tomados de internet. Parecería que cada una aspira a señalar una de las muchas dimensiones de la sexualidad. La consigna previa fue: “Tomar nota de

las imágenes vinculadas a la sexualidad y explicar por qué aparecen allí”.

Si bien la escena está incompleta, el fragmento tomado de las notas de campo nos permite acercarnos a una estrategia de enseñanza que consideramos representativa de lo que los nuevos medios digitales habilitan y también reconfiguran. La utilización de materiales audiovisuales o de películas como recursos didácticos no es una novedad. Pero lo que sí cambió es la posibilidad de acceder a un universo incontable de archivos audiovisuales cortos, de forma instantánea, gratuita, en múltiples dispositivos y elaborados por autores anónimos y con intereses y orígenes excesivamente heterogéneos. Así, la elección de un material que atrae la atención, que abarca muchos temas en poco tiempo y que apela a la interpelación afectiva usando una canción emotiva es una marca de esta época y da cuenta de una ruptura con las experiencias educativas más tradicionales. El video *collage* y el posterior debate generan sin duda una estimulación al intercambio, a la emergencia de las voces adolescentes. Efectivamente se los “pone a hablar” y a escuchar sobre un *collage* de ítemas?, pero que luego no resultan fáciles de conectar en una narrativa inteligible.

En el cruce actual de los modos de aprendizaje escolar y los consumos digitales, ¿qué operaciones afectivas, comunicacionales, cognitivas despliegan los/as jóvenes estudiantes?, ¿estamos educando jóvenes más críticos/as frente al conocimiento o frente a “los archivos de la cultura”? Diversos autores del campo de las nuevas tecnologías (Burbules y Callister, 2001; Maggio, 2012) comparten la tesis de que la mera incorporación de técnicas digitales no garantiza lenguajes necesariamente rigurosos ni una apropiación significativa.

En la investigación “Escuela, jóvenes y saberes: Una investigación sobre las prácticas de docentes y estudiantes con

el lenguaje audiovisual y los nuevos medios”, llevada a cabo por Dussell y su equipo⁶ (2011), se destaca como resultado que los usos creativos y desafiantes de los nuevos medios digitales son minoritarios y se dan, en general, aunque no solo, en sectores sociales altos y en escuelas con un currículo rico y riguroso, que enseña a leer y escribir con textos e imágenes de manera compleja. Las nuevas tecnologías abonan el mito de la autodidaxia como modo de aprendizaje de la cultura digital, pero lo que se conoce hasta ahora es que en esas prácticas intervienen de manera determinante los recursos y lenguajes que pueden movilizar, provistos por sus familias, sus escuelas y sus amigos/as.

Es importante resaltar aquí la denominación de los/as jóvenes estudiantes como “nativos digitales”. La sobrevaloración de la posibilidad de ser autodidactas, creativos y autónomos *per se*, contribuye, por un lado, a desligar a la escuela de su responsabilidad de jerarquizar los saberes y promover una actitud crítica ante ellos/as y, por otro, a una forma de “ser joven” que los/as homogeneiza en términos de clase, género, etnicidad, orientación sexual, sobrevalorando la diferencia generacional (Dussel, 2010).

La perspectiva de género como politización de la educación sexual

Ahora volvamos a la ESI y a los problemas para su implementación planteados al principio. Siguiendo esta línea

6 Fue desarrollada en el área Educación de Flasco y en CIDE/Chile, financiada por la Fundación Ford y más tarde por la Universidad Pedagógica en la Argentina. Se desarrolló en 34 escuelas secundarias argentinas y chilenas durante 2010 y parte de 2011. El trabajo tomó encuestas a 872 estudiantes y a 178 docentes, y entrevistas en profundidad a 54 estudiantes y 29 profesores. También se incluyó la observación de prácticas de aula y el análisis de producciones audiovisuales de los alumnos, así como una recopilación de los recursos didácticos seleccionados por los profesores.

argumentativa, una hipótesis que sostenemos, y que resulta relevante para indagar en futuras líneas de investigación, es que la falta de involucramiento institucional en torno a la enseñanza sobre los cuerpos sexuados con una perspectiva de género –a veces justificada por una idea de que no lo necesitan (¿“autodidactas sexuales”?)–, no solo deja librada la enseñanza de la ESI a la voluntad de sus docentes, si no que también deja librado el aprendizaje sobre los cuerpos, las identidades y los deseos a las lógicas propias de las industrias culturales; industrias que tienden a reforzar más que a subvertir el orden patriarcal.

Sin embargo, allí donde sí existe un involucramiento de la comunidad escolar en trabajar con las propuestas de la ESI, el desafío para los/as docentes es doble. Por un lado, deben interactuar con los saberes que tienen los/as jóvenes sobre los cuerpos sexuados; saberes que están clasificados y jerarquizados en base a sus trayectorias individuales de consumo (aunque por supuesto no del todo determinados por ellos). A su vez, es posible que en una misma clase resuenen discursos que no son fácilmente sistematizables en una dicotomía machista/feminista, o esencialista/constructivista, si no que cruzan distintos niveles de análisis o de debates que involucran distintos “momentos” del camino trazado por el activismo y los estudios de género. Por ejemplo, una alumna puede expresar indignación por los femicidios a la vez que culpabiliza a la víctima. O un docente puede promover la no discriminación de una persona trans pero categorizarla como enferma.

Estas contradicciones, fácilmente reconocibles en los medios hegemónicos, no son nuevas sino que responden a una estrategia propia de los mecanismos de legitimación del patriarcado. Pero la inclusión reciente de los medios digitales en la vida cotidiana nos pone frente a una nuevo circuito de validación sobre la “información” que recibimos sobre una problemática social (por ejemplo, el asesinato de

mujeres). El dinamismo y la sobreabundancia de imágenes, videos, memes, *twits*, comentarios y demás textos cortos que aparecen dentro y fuera de la escuela no garantiza la elaboración de argumentos necesariamente rigurosos ni una apropiación significativa. En tanto “información” es desplazada de los regímenes de verdad/falsedad, y su valor está puesto en la jerarquización por el consumo de los/as usuarios.

Por otro lado los/as docentes deben enfrentarse al desafío de organizar y traducir esos discursos heterogéneos de los/as estudiantes en un mismo relato que describa y explique el complejo funcionamiento del sistema sexo-género. Ello implica necesariamente politizar la sexualidad, es decir contextualizar e historizar los discursos hegemónicos (androcéntricos, heteronormativos y cisgénero) que permean la vida social y mediática.

Cabe preguntarse nuevamente por el lugar de la escuela. Las experiencias educativas que incorporan una perspectiva de género son aquellas que no pretenden “agregar temas” sino que consiguen legitimar la enseñanza del género como categoría política en la red de relaciones de poder/saber escolares. Para ampliar esta idea traemos una cita de Dussel:

En un mundo de inestabilidad o, en términos de Bauman, de modernidad líquida, en donde ya no está claro si la escuela sigue teniendo la tarea de transmitir la cultura o si, por el contrario, la solución que se requiere es darle la tarea de enseñar a niños y jóvenes la habilidad para valorar lo que se necesita coyunturalmente: ¿Cómo legitimar una institución que tiene que ver con la conservación de la sociedad en un contexto que valora más la novedad, la innovación, lo dinámico? La respuesta de la escuela viene muchas veces por engordar el currículum, ampliarlo y poner una nueva

“celda” que haga lugar a los nuevos saberes que aparecen (por ejemplo, nuevas tecnologías, computación, “construcción de la ciudadanía” o talleres de prevención), pero de este modo no se alcanza a replantear la forma en que se clasifican los saberes, cuáles se siguen considerando fundamentales y prioritarios, y cuáles aparecen relegados a los márgenes, como tareas quizás placenteras, pero sin duda no igualmente legítimas a los ojos de la mayoría de los actores escolares. Por eso, lejos de aplacar el malestar, esta solución lo multiplica: aparece una nueva demanda o exigencia que surge sin cuestionar las prioridades y estructuras anteriores, y sin dar lugar a nuevos formatos y acuerdos sobre lo que constituye a la escuela como tal. (Dussel, 2009: 187)

Si bien aquí la autora reflexiona sobre cómo la cultura digital (en particular el papel de la imágenes) pone en tensión la legitimidad de la escuela, consideramos que se aplica cómodamente a las discusiones plasmadas aquí acerca de la transversalización del género. Ambos campos de debate, además de coincidir en tiempo y espacio, tienen en común un fuerte cuestionamiento a los fundamentos epistémicos de la escuela moderna. En su escrito “Aprender y enseñar en la cultura digital”, Dussel describe lo que ella identifica como tres grandes cambios: en la organización pedagógica del aula (de la estructura frontal a nuevos usos de espacios, tiempos y miradas), en la noción de cultura y de conocimiento, y en la forma de producción de los conocimientos. La autora se dedica aquí a preguntarse por las transformaciones en las fuentes y criterios de verdad, y por los sujetos reconocidos como productores legítimos de saberes. Es decir, retoma las características de la escuela moderna, estructurada en disciplinas y representada por la ciencia

moderna, para luego analizarla a la luz de lo que está sucediendo actualmente con la incorporación de los medios digitales en la enseñanza.

Encontramos en los cambios que ella describe importantes similitudes con lo que la epistemología feminista viene cuestionando hace décadas sobre los fundamentos androcéntricos del conocimiento (masculino, universal, abstracto, objetiva y racional). Muchas de las teóricas (Maffia, 2007) impulsan la revalorización del papel de la experiencia, lo particular, lo subjetivo y lo emotivo como aspectos legítimos de conocimiento. Sin extendernos más, diremos que la reflexión que cabe aquí es por las condiciones de posibilidad de estas transformaciones escolares y el papel que jugaron las pedagogías críticas, en particular la feminista, en este nuevo escenario.

Conclusiones

En 2006, hace tan solo nueve años, durante los debates de la sanción de la Ley ESI, parecía imposible la posibilidad de que los/as estudiantes consideraran a la escuela como un espacio legítimo de puesta en discurso de la sexualidad. En la actualidad, luego de una fuerte reconfiguración del rol de la escuela, el problema que encontramos no es que no se habla de sexualidad si no que esta sigue sin estar explícitamente politizada. El enfoque o perspectiva de género que introduce la ESI (o que al menos la habilita) representa una conquista política histórica por parte del movimiento feminista. Si bien hubo avances visibles en los últimos años, aún aparece como “ininteligible” para docentes y estudiantes en tanto enfoque crítico de las relaciones históricas de poder/saber. Y este proceso de politización, además de estar resistido por algunos sectores de la sociedad que aún pugnan

por mantenerla en el dominio privado, se ve condicionado por un problema propio y actual de la institución escolar: la dificultad para organizar y gestionar los conocimientos impartidos y los criterios de validación social.

Así, los resultados preliminares de nuestra investigación indican que el principal obstáculo para la implementación efectiva de la ESI con perspectiva de género no radica tanto en la persistencia de silencios sistemáticos por parte de los adultos/as y jóvenes. Por el contrario, estamos frente a una desorganización de un discurso escolar acerca de la sexualidad integral, condicionada por su interacción con los discursos de otras agencias culturales, principalmente de medios hegemónicos y también de producciones *amateurs*.

La diferencia entre la educación sexual integral y la “información sexual” radica en el papel central que juega la institución en la reorganización de los sentidos hegemónicos y subordinados sobre los cuerpos sexuados presentes en los consumos culturales. El acceso irrestricto a internet representa una inédita y celebrada democratización de la información, pero a su vez potencia una regulación mercantilizada de la misma. Sin caer en posiciones apocalípticas –más bien por el contrario– consideramos que esta tensión debe estudiarse en profundidad al momento de analizar la implementación de normativas educativas que establezcan la transversalización de un enfoque, en pos de encontrar los límites y también las posibilidades que brinda la cultura digital.

Frente a los diversos interrogantes desplegados en este trabajo, concluimos que los debates en torno a la legitimidad de la perspectiva de género en el contexto actual de reconfiguración de los criterios de validez puede brindar nuevas líneas de análisis sobre las tensiones a las que se enfrenta la ESI, en particular, y la escuela secundaria, en general.

Bibliografía

- Baez J. (2013). "Nuevos escenarios, nuevos puntos de partida: ciudadanía sexual, jóvenes y escuela secundaria". En *El monitor* (en prensa).
- . (2014). "Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual". (en prensa).
- Boccardi, F., Marozzi, J. (2014). "Sentidos de la educación sexual integral en el curso docente. Una lectura de tópicos y presupuestos". En *Actas del IV Coloquio internacional e interdisciplinario de Educación, sexualidades y relaciones de género*.
- Britzman, D. (1999). "Curiosidade, sexualidade e currículo". En Lopes Louro, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autentica.
- . (2002). "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas". En Mérida Jiménez, R. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*, pp. 229-257. Barcelona, Icarí.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología*. Buenos Aires, Manantial.
- Burbules N., Callister, T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Buenos Aires, Granica.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires, Paidós.
- Castells, M. (2001). *The Internet Galaxy: reflections on the Internet, Business and Society*. Oxford University Press.
- Connell, R. (2001). "Educando a los muchachos". En *Nómadas*, N° 14, abril. Universidad Central de Bogotá.
- Díaz Villa, G. (2011). "En la escuela no tenemos la confianza". En Morgade, G. (comp.). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.
- Dussel, I. (2009). "Escuela y cultura de la imagen: Los nuevos desafíos". En *Nómadas*, n° 30, abril.
- . (2010). "Aprender y enseñar en la cultura digital". En VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Fundación Santillana.

- (2012). "Más allá del mito de los nativos digitales'. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital". En Southwell, M. (comp.). *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario, FLACSO/Homo Sapiens.
- Dussel, I., Quevedo L. A. (2010). "Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital". En VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires, Santillana.
- Elizade, S., Felitti, K., Queirolo, G. (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber: revisiones y propuestas*, vol. 2. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Epstein, D., Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid, Morata.
- Fioretti S. et al. (2004). "Joaquín: mujeres y varones en la formación docente. Un estudio de caso". Buenos Aires, Dirección General de Educación Superior, Secretaría de Educación.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, tomo I. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Kornblit, A., Sustas, S., Adasko, D. (2013). "Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas". En *Ciencia, docencia y tecnología*, vol. 24, n° 47, 47-78.
- Lavigne, L. (2010). "Las/los jóvenes de la 'educación sexual integral'. Un estudio antropológico de una política pública de gestión de las sexualidades de la Ciudad de Buenos Aires". En *Actas de las VI Jornadas Ciencias Sociales y Religión y V Reunión Científica CLACSO. Religión, Sexualidades y Poder*. Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre.
- Lopes Louro, G. (1999). "Pedagogías de la sexualidad". En Lopes Louro, G. (comp.). *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autentica.
- Maggio M. (2012). *Enriquecer la enseñanza; los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Martín-Barbero, J. (2006). "La razón técnica desafía a la razón escolar". En Narodowski, M., Ospina, H., Martínez Bloom, A. *La razón técnica desafía a la razón escolar: Construcción de identidades y subjetividades políticas en la formación*, pp. 11-26. Buenos Aires, Noveduc Libros.
- Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires, Ediciones Novedades.

- Morgade, G. (coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.
- Morgade, G., Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela: de la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Maffía, D. H. (2007). "Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia". En *Revista venezolana de estudios de la mujer*, 12(28), 63-98.
- Piscitelli, A. (2006). "Nativos e inmigrantes digitales: ¿brecha generacional, brecha cognitiva, o las dos juntas y más aún?". En *Revista mexicana de investigación educativa*, enero-marzo, vol. 11, n° 028. México, COMIE.
- Rodríguez, P. (2014). Seminario virtual "Educación y Subjetividades mediáticas". Buenos Aires, FLACSO.
- Rockwell, E. (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares. El desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural". En *Revista Interações*, vol. V, n° 9, 11-25. San Pablo.
- Torres, G. (2010). "Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación sexual Integral". En *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, año 4, n° 4, 4° época, 105-118. La Plata.
- Villa, A. (2007). *Cuerpo, sexualidad y socialización*. Buenos Aires, Noveduc Libros.
- Wainerman, C., Di Virgilio, M., Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires, Manantial/UNFPA.
- Zemaitis, S. (2014). "El campo de estudio sobre la educación sexual y la sexualidad juvenil en Argentina: revisiones y notas para un estado del arte". En *Actas de las IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, noviembre.

Investigaciones sobre la representación de la violencia en los medios de comunicación. Contribuciones a la producción de un estado del arte en América Latina

Virginia Saez

En este trabajo se presenta una revisión y un análisis crítico de los estudios sobre la violencia en los medios de comunicación. Los medios cumplen un papel en el establecimiento de la agenda pública sobre la violencia y las políticas que la interpelan. Asimismo, se verifica que la violencia es un *valor-noticia* determinante para las agendas mediáticas. Muchos de los fenómenos asociados por implicación al escenario escolar imponen con evidencia creciente en la opinión pública la sensación de una escuela atravesada por la violencia.

Así, se presenta un estado de la cuestión de las investigaciones que abordan la mediatización del fenómeno de la violencia, desde mediados de los años 70 hasta la actualidad. El mapa propuesto exhibe los avances en la investigación, predominantemente latinoamericana, sobre las formas en que los medios de comunicación presentan el fenómeno de la violencia y su vinculación con los jóvenes.¹ Al hacerlo se pueden observar las articulaciones y las tendencias más generales de las investigaciones, pero además se revelan las

1 Las ideas aquí expresadas han sido volcadas con mayor profundidad en un texto preliminar (Saez, 2015).

conexiones de estos estudios con un contexto que cambia y en el que las violencias tienen un papel protagónico. La estrategia de búsqueda consistió en indagar catálogos de revistas científicas, repositorios de tesis nacionales e internacionales de referencia y producciones de organismos gubernamentales especializados.

Se propone una clasificación de los trabajos a partir de considerar que las formas en que los medios de comunicación presentan la violencia y la juventud están vinculadas con la desigualdad social. Se pasa revista a las dimensiones, temas y enfoques que han centrado el interés de los investigadores sociales, señalando las cuestiones más frecuentemente abordadas y los territorios que aún quedan por explorar. Lo que inicialmente muestra el mapeo es la preocupación por las representaciones y las prácticas discursivas de las violencias en los medios y el protagonismo de los jóvenes en sus coberturas.

En cuanto a la búsqueda, esta se realizó en tres etapas. En un primer momento, se consultaron catálogos de revistas científicas y repositorios de tesis nacionales e internacionales de referencia. En un segundo momento, se indagaron las investigaciones mencionadas en las referencias bibliográficas obtenidas en la búsqueda anterior. Y, por último, se completó el rastreo con las producciones de organismos gubernamentales especializados. En los tres momentos los relevamientos se realizaron a través de los siguientes descriptores: medios de comunicación, jóvenes, estudiantes, violencia, escuela, televisión, diarios y prensa.

En el relevamiento emergen tres ejes temáticos recurrentes en las investigaciones: el que refiere a los contenidos y las formas de la construcción de la violencia en los discursos mediáticos; el que aborda la presencia de los jóvenes y el que se refiere a su vinculación con la violencia en los medios de comunicación. En el próximo apartado se analizarán

dos perspectivas de análisis que problematizarán el estudio de los discursos mediáticos. Luego se presentarán las investigaciones en función de los ejes mencionados.

El estudio de los discursos mediáticos

El estudio de los discursos generados por los medios de comunicación es uno de los campos que ha tenido un desarrollo importante en los últimos años. Varias investigaciones toman al periodismo como fuente documental privilegiada para la ciencia social contemporánea en su reconstrucción de los sentidos sociales que la misma exhibe (Borrat, 1989; Atorresi, 1995; Da Orden y Melón, 2007).

En tanto consideramos que las formas en que los medios de comunicación presentan la violencia y la juventud están vinculadas con la desigualdad social, en este apartado comenzaremos por presentar los estudios de dos corrientes relevantes en la temática: el Análisis Crítico del Discurso y la Lingüística Crítica. Estas líneas muestran algunas de las múltiples perspectivas en las que trabaja actualmente la investigación social, cada vez que toma como objeto de estudio la producción, la circulación y la recepción de textos publicados en los medios de comunicación social.

Las investigaciones enmarcadas en la corriente académica llamada Análisis Crítico del Discurso apuntan a investigar críticamente la desigualdad social tal como es expresada, significada y legitimada en el discurso de los medios de comunicación. Van Dijk, un reconocido referente de esta perspectiva, afirma que

(...) es una necesidad imperativa que el análisis Crítico del Discurso estudie la compleja interacción entre los grupos dominantes, disidentes y opositores y sus

discursos dentro de la sociedad, con el fin de esclarecer la variantes contemporáneas de la desigualdad social. (van Dijk, 1999: 33)

Sus trabajos denuncian aquellos textos que contienen construcciones discriminatorias, racistas y/o despectivas que legitiman la opresión de un grupo sobre otro. Se han detenido en la discriminación y el racismo discursivo aplicado hacia los extranjeros o inmigrantes (van Dijk, 2003). Se destaca el estudio de Van Dijk (2007) sobre el racismo y la prensa en España, donde analiza la manera en la que el diario español *El País* trata los sucesos ligados a temas étnicos en general, y la inmigración en particular. Toma como muestra la cobertura de tres eventos sucedidos en 2005: el conflicto internacional originado por las viñetas que mostraban una imagen del profeta Mahoma que fueron publicadas en el periódico danés *Jyllands Posten*, la elección del presidente boliviano Evo Morales, y el “asalto” de los inmigrantes africanos a la ciudad española de Melilla. Este trabajo concluye que los temas, la selección del léxico, la retórica utilizada y la argumentación contribuyen sistemáticamente a ofrecer una imagen sesgada que favorece la polarización elitista, profunda e ideológicamente edificada, entre Nosotros y Europa, por un lado, y Ellos y el resto de las culturas, por el otro (Van Dijk, 2007).

Por su parte, desde la Lingüística Crítica,² se reconocen los propósitos loables de las investigaciones enmarcadas en el Análisis Crítico del Discurso pero se señala que sus propuestas no implican el análisis de la situación social en sí, perdiendo de vista el proceso del *uso* del lenguaje. No se desarrolla una teoría social, sino que se hace explícita una

2 La Lingüística Crítica se propone aportar conocimientos a una teoría del lenguaje y a una teoría del modo en que la gramática de una lengua condiciona el uso del lenguaje por hablantes particulares.

toma de posición frente a algunos aspectos o fenómenos de la realidad social, sin un marco teórico mayor. Por tanto desde la Lingüística Crítica propondrán un análisis de las formas lingüísticas y de las opciones del hablante, para formular una hipótesis sobre las consecuencias y significados de las formas elegidas. Esta línea de investigación sostiene que es necesario estudiar la variación lingüística como base para el cambio social, dado que la misma es ideológica (Raiter, 2010). Desde esta perspectiva, se desarrollaron trabajos sobre los recursos lingüísticos que circulan en los medios de comunicación (Raiter, 1999; Raiter, Zullo *et al.*, 1999, 2001; Raiter y Zullo, 2008). Los trabajos sostienen que las formas lingüísticas no son neutrales ni inocentes y, por lo tanto, el uso que hacen los medios de estas formas tampoco lo es. A partir de este supuesto elaboran una serie de lecturas críticas sobre esa puesta en escena que cotidianamente percibimos e interpretamos como realidad.

El estudio de Raiter y Zullo (2008), desde el enfoque metodológico de la Lingüística Crítica y del análisis multimodal,³ analiza ciertos fenómenos mediáticos de la Argentina de los últimos años. Algunos de ellos son las crisis en los distintos niveles del sistema educativo; el auge y la caída del movimiento piquetero; la construcción de abstracciones como delito, inseguridad y conflicto social; la pobreza así como los actores y las imágenes que hacen concretas estas abstracciones: delincuentes, activistas, cartoneros, etc. Para lo cual, toma como fuente las publicaciones de los diarios *Clarín* y *La Nación* desde 1996 hasta 2006. En sus resultados muestra algunas estrategias lingüísticas y semióticas utilizadas por los medios para difundir sus concepciones del mundo

3 Metodología que va más allá del análisis textual y discursivo, para incorporar imágenes y sonidos. Proponen observar, analizar y develar las estrategias de construcción de un discurso en el que interviene más de un modo de representación semiótica.

a partir de la información de los sucesos. Se evidencian dos estrategias: la asignación de un conjunto reducido de acciones posibles (en las que estos actores son agentes o pacientes) o su inclusión en sistemas clasificatorios para asimilarlos a un imaginario fácil de incorporar dentro de las referencias del discurso dominante. La puesta en práctica de este proceso permite que, por ejemplo, los jóvenes de clase media que no estudian ni trabajan se constituyan como depresivos o inútiles y no como rebeldes o críticos del sistema. Por su parte, con el análisis del texto multimodal se evidencia cómo se utilizan videos e imágenes con la pretensión de mostrar una realidad sin filtro y una “sensación de tiempo real” (Raiter y Zullo, 2008: 228).

Siguiendo con el concepto de agenda mediática, Raiter (2001) toma el importante espacio que el signo “inseguridad” había ocupado en los últimos años. A partir de un relevamiento de los términos asociados (delito, delincuente, entre otros) da cuenta de los roles y sistemas de clasificaciones en los que los delincuentes son incluidos como así también caracteriza estos papeles en otros modos semióticos no lingüísticos (Zullo, 2006; Raiter y Zullo, 2008). En sus análisis desarrolla el concepto de representaciones sociales para señalar cómo, mediante la utilización de estrategias discursivas por parte de los medios para clasificar actores y procesos sociales, estos cambian el valor de determinados signos o imponen otros nuevos (Raiter, Zullo *et al.*, 2001). Estos autores analizaron cómo son clasificados y con qué procesos quedan vinculados los pobres, quienes aparecen siempre en las cláusulas que los contienen como pacientes de los procesos accionales, como experimentantes de procesos afectivos o desposeídos (en sintagmas posesivos negados). Cuando son agentes de cláusulas transactivas dejan de ser tratados como pobres para ser definidos como manifestantes, piqueteros o mediante colectivos como pueblada,

manifestación, corte de ruta, población o piquete (Raiter y Zullo, 2008).

Estos estudios aportan las tensiones y debates presentes que atraviesan las investigaciones sobre los medios de comunicación que abordan temáticas sociales. Por un lado, se evidencia que no hay una forma única de abordar los discursos mediáticos y, por el otro, resaltan el interés actual por conocer las formas y contenidos de los mismos.

Ambos enfoques evidencian una preocupación por la reproducción de la desigualdad en el discurso mediático. Procuran alcanzar la fuerza ilocutiva de los mensajes de los discursos en general y de los actores presentes en ellos en particular, elucidando los mensajes implícitos en la interacción de los discursos con el lector, así como en las relaciones comunicativas que establecen los actores en los textos.

Asimismo, el Análisis Crítico del Discurso se preocupa por la relación entre las estructuras del discurso y las del poder; le interesa el rol del discurso en la producción de la dominación, entendida como poder social de algunas elites que genera inequidad social. De esta forma, se estudian las estrategias discursivas y el acceso al poder simbólico, típicamente de los medios de comunicación, siguiendo en esto la línea de investigación iniciada por Bourdieu sobre el capital simbólico, con conceptos tales como el derecho a hablar y a ser escuchado. Sus trabajos realizan una práctica de investigación focalizada en lo temático, en la medida en que están elaborados en función de cuestiones sociales, tales como el tratamiento que reciben en los medios los “otros” diversos de los enunciadores desde el punto de vista étnico, social o sexual.

En los siguientes apartados se presentarán estudios que, desde diferentes opciones metodológicas, se enmarcan en la propuesta del Análisis Crítico del Discurso (López y Cerda, 2001; Kessler, 2009; entre otros). Los estudios relevados se

centran en los procesos de producción y circulación de las prácticas discursivas de los medios de comunicación, pero se han relevado pocas investigaciones sobre los procesos de recepción de las mismas; algunas de ellas son las de Míguez e Isla (2010) y los estudios del Consejo Nacional de Televisión de Chile (2012a y b). Esto evidencia la necesidad del desarrollo de estudios que focalicen en el proceso de uso del lenguaje y en la variación lingüística en los discursos mediáticos sobre la violencia, en el contexto latinoamericano.

En el próximo apartado focalizaremos en aquellos estudios que indagaron la presencia de la violencia en los medios de comunicación social, a partir de los cuales se abrirán nuevos interrogantes sobre el fenómeno.

La reconstrucción de los episodios violentos en los medios de comunicación

En el terreno de las actuales investigaciones latinoamericanas sobre la reconstrucción que los medios hacen de los episodios violentos, se podrían distinguir dos grandes líneas. La primera agrupa a un conjunto de estudios que se ocupan de mostrar la recurrencia (análisis de frecuencia) con la que la violencia aparece en los discursos mediáticos; y la segunda, a aquellos trabajos que se dedican a identificar y analizar las formas en que los episodios violentos son representados en ellos.

El estudio de Bonilla y Tamayo Gómez (2007) elabora un análisis crítico de los estudios y publicaciones académicas sobre la problemática de los medios de comunicación y la violencia en América Latina en el período 1998-2005. La indagación se concentró en diversas fuentes de consulta de la región. Se relevó información en centros de investigación especializados en el área de la comunicación, se consultó en

la Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación, en los Anales de congresos nacionales y regionales organizados por la Asociación Latinoamericana de Facultades y Escuelas de Comunicación (FELAFACS), en la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación (ALAIIC) y en las distintas asociaciones nacionales de comunicación. En su revisión dan cuenta del modo en que los trabajos señalan a los medios de comunicación como contributivos de la violencia. La descontextualización y la ahistoricidad son dos elementos que caracterizan a la perspectiva de los trabajos examinados: “los medios hacen visibles las violencias, pero a la vez acogen con facilidad el lenguaje policial; presentan a los actores guerreros, pero caen en estigmas y reducciones; muestran los crímenes, pero pierden todo sentido de memoria y de contexto” (Bonilla y Tamayo Gómez, 2007: 12).

Hay un grupo de trabajos que indaga sobre el lugar que ocupa la violencia en los discursos de la información de los medios de comunicación. Los mismos se centran en la cantidad de manifestaciones de violencia que se transmiten por los medios y en la forma de presentación de los contenidos que escenifican el crimen, el delito y el miedo (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 1998, 2002, 2012a y b; Herrera, 1998; López y Cerda, 2001; Comfer, 2005; entre otros). Es necesario mencionar que hay una predominancia de estudios sobre la mediatización televisiva y son escasos aquellos que se focalizan sobre los otros medios.

Recurrencia de los episodios violentos en los discursos mediáticos

Una serie de estudios en el contexto latinoamericano afirma que la violencia está presente en la mayoría de los programas televisivos independientemente del género del

que se trate (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 1998, 2002; Herrera, 1998; López y Cerda, 2001; Comfer, 2005).

Subyace en estos trabajos la inquietud sobre si los medios de comunicación generan la violencia en la sociedad o son apenas otra expresión del problema social de la violencia.

Las investigaciones que toman un período prolongado, focalizadas sobre un medio y un tipo de violencia, señalan el acompañamiento de los medios a la sensibilización progresiva que expresan amplios sectores sociales frente a un determinado problema. Un caso elocuente, que excede el ámbito latinoamericano, es el de los linchamientos⁴ en los Estados Unidos y su cobertura en el diario *New York Times*. La investigación de Wasserman y Stack (1995) demuestra cómo, a medida que la opinión pública fue rechazando cada vez más esos asesinatos, los linchamientos fueron disminuyendo desde 1882 a 1930.

El crecimiento de formas delictivas y el aumento del denominado “sentimiento de inseguridad”, desde una perspectiva de análisis de la “sensatez penal” (Waqquant, 2010), se ha convertido en uno de los temas sociales con más peso en las agendas de los gobiernos y de los medios de comunicación (Pegoraro, 2000; Kessler, 2009; Martini y Pereyra, 2009; Míguez e Isla, 2010).

“Existe una incidencia de los medios de comunicación sobre los humores sociales” (Míguez e Isla, 2010: 17). Una serie de investigaciones muestra que la “sensación de inseguridad” no siempre coincide con los parámetros objetivos que dan cuenta de la cantidad de delitos. Una apreciación cuidadosa de esta problemática revela que no es solo una mayor frecuencia de delitos lo que hace que se propague

4 Los linchamientos se ejecutaron principalmente en los estados del sur de los Estados Unidos, y están relacionados con la discriminación racista hacia los descendientes de los esclavos provenientes de África.

la sensación de inseguridad, sino que hay actores asociados a ello, como son los medios de comunicación (Pegoraro, 2000; Kessler, 2009; Míguez e Isla, 2010).

En el caso argentino, la violencia es un valor-noticia determinante para las agendas de los noticieros (Comfer, 2005). El estudio elaborado por el Comité Federal de Radiodifusión de Argentina (2005),⁵ a partir del análisis del Índice de Violencia de la Televisión Argentina (IVTV), tuvo como objetivo diseñar y monitorear un instrumento de medición del nivel de violencia que registra la pantalla local. Se parte del supuesto de que la televisión tiene la capacidad de operar como un potente vehículo de socialización, de producción simbólica de la realidad, de construcción de ciudadanía y de acceso a la cultura moderna, en la cual la violencia logra estructurar zonas de representación social comunes (Kaplan, 2012). El estudio asevera que se presenta en pantalla un acto de violencia cada 16 minutos y 23 segundos. La programación televisiva estatal registra un bajo nivel de violencia. Haciendo foco en los discursos de la información, los noticieros de la televisión de aire difunden una noticia con presencia de violencia cada 15 minutos. Asimismo, la violencia de los noticieros se manifiesta fundamentalmente en cinco campos temáticos bien diferenciados de la agenda: informaciones relacionadas con temas policiales (crímenes pasionales y otros crímenes de naturaleza privada) y noticias relativas a la problemática de la inseguridad urbana (distintas variantes del delito); noticias del exterior (fundamentalmente las crónicas de los escenarios privilegiados de guerra y terrorismo); crónicas de violencia correspondientes al rubro accidentes y catástrofes; informaciones con

5 El Comité Federal de Radiodifusión (COMFER) es el organismo encargado de promover el desarrollo de los servicios de radiodifusión y controlar el funcionamiento, emisión y contenidos de la programación de radio y televisión en la Argentina.

violencia que los noticieros suelen asociar a distintas manifestaciones del conflicto social,⁶ y la violencia en eventos deportivos. Este estudio se centra en las discusiones sobre el impacto funcional de los medios de comunicación, dado que estos sugieren trabajar para que la violencia representada o explícita no permee representaciones sociales sobre la convivencia pacífica de los habitantes de las ciudades.

En un segundo estudio argentino, Míguez e Isla (2010) indagaron en los contenidos mediáticos sobre la violencia y sus efectos en seis conglomerados urbanos de este país,⁷ entre 2005 y 2008. Esta investigación formó parte del proyecto “Violencia delictiva, cultura política, sociabilidad y seguridad pública en conglomerados urbanos”. Se relevaron aproximadamente 800 casos en cada lugar, lo que implicó un total de 4.800 unidades. El muestreo fue pautado por nivel socioeconómico, estimado a partir de los datos de población del Censo 2001. Sus resultados muestran que existe una percepción de alta valoración de los lenguajes y las imágenes violentos, que se diferencia según el sector social, dado que se verifica que quienes poseen una alta educación y un alto nivel de ingresos perciben mayor cantidad de expresiones de violencia que los encuestados que pertenecen a los sectores medios y a los de menor educación. Los autores explican esta variación aduciendo que es probable que los sectores más expuestos a las violencias cotidianas las perciban como parte de su vida cotidiana y sientan que sus representaciones están incorporadas en el sentido común. En último término, el estudio afirma que la televisión tiene una relevancia en la conformación de la agenda pública e incide en el sentido de contribuir a la creación de pánico moral.

6 Huelgas, marchas de protesta, piquetes, resistencias a desalojos, etc.

7 Trabajaron en seis distritos urbanos de la Argentina: ciudad de Buenos Aires, los tres cordones del gran Buenos Aires, las ciudades de Córdoba y Mendoza, San Miguel de Tucumán y Tandil.

Martini y Pereyra (2009)⁸ efectúan un estudio donde analizan cómo los medios de comunicación construyen una geografía en la cual el miedo actúa como un operador simbólico que organiza los usos espaciales y regula las relaciones. El temor “(...) se transforma en una verdadera epidemia: en la noticia, el delito es omnímodo, altera la sociabilidad e instituye nuevos e inestables pactos de coexistencia” (2009: 14). La violencia se va convirtiendo en una mercancía social y en un *output* privilegiado de la información periodística, con discursos que suelen resolverse propiciando el reclamo de políticas de alta vigilancia y actitudes de discriminación. Por tanto, según los autores, la prensa contribuye a debilitar la condición participativa que hace a la ciudadanía y naturaliza una sociedad de control.

En la producción social del miedo, relacionada con distintos espacios urbanos y suburbanos, los medios de comunicación tienen un rol relevante. Pereyra (2009) analiza los “mapas del delito” como construcción de un sentido único de la realidad y como estrategia retórica periodística en los medios gráficos de Buenos Aires.⁹ La forma en que los medios reconstruyen los episodios violentos enfatiza la particular peligrosidad de algunas zonas. “La denominación y el énfasis que reciben estos mapas tienen que ver con lo observable y lo representacional que parecen serles propios y que marcan ciertas geografías como peligrosas por la presencia del delito o por ciertos grupos sociales que habitan o circulan por ellas” (Pereyra, 2009: 15).

8 Investigación realizada en el marco del proyecto UBACyT “La comunicación del delito y la violencia en la vida cotidiana: estudio de prácticas, discursos y representaciones de instituciones gubernamentales, sociedad civil y medios masivos”.

9 Trabaja con los diarios *Crítica*, *La Nación* y *Clarín* en 2008.

Formas de presentación de los episodios violentos en los discursos mediáticos

En este apartado se comentarán investigaciones que muestran la preocupación por las construcciones acerca de los fenómenos violentos que llevan a cabo los medios y su influencia en las percepciones sobre la seguridad social. Variados estudios problematizan la operación de convertir a los grandes conflictos que vive la sociedad en relatos de caso que promueven los estados subjetivos de las personas frente a la inseguridad ciudadana acrecentándose así los miedos privados y las incertidumbres individuales frente a la violencia.

Algunas investigaciones focalizan en las narrativas “rojas”¹⁰ (Arraiga, 2002; Lara Klahr, 2004, entre otros) o “amarillas”¹¹ (Macassi, 2002). Ambas son igualmente manifestaciones mediáticas de las transformaciones contemporáneas de la violencia que afectan las lógicas periodísticas y develan la relación concomitante entre hechos sociales y hechos comunicativos. Los valores noticiosos y los códigos narrativos de la oferta de prensa están vinculados a la creación de imaginarios sobre la violencia.

El estudio de Arraiga (2002) explora el uso de la nota roja en los casos colombiano y mexicano. Sus resultados muestran que el género no está restringido a las publicaciones especializadas o a las secciones de policiales, y se resalta su

10 Las narrativas rojas son aquellas crónicas que se estructuran sobre una lógica que quebranta la continuidad de lo real, descubre lo inédito, lo imprevisto, lo peligroso, lo aberrante. Las operaciones discursivas generadoras de estas tramas se referirán, entonces, principalmente a sus resonancias afectivas, a una lógica pática o de la participación emotiva.

11 Por narrativas amarillas se entienden las crónicas sensacionalistas que incluyen titulares catastróficos, gran número de fotografías e información detallada acerca de accidentes, crímenes, adulterios y enredos políticos. En los casos de la prensa gráfica o televisiva, se utilizan colores extremadamente saturados, principalmente el rojo, y la información se ofrece en forma desorganizada.

valor noticioso y su código narrativo. Según el autor: “No importa informar sino impactar. Los relatos de la nota roja buscan la elocuencia en su mejor expresión, aun cuando a causa de ella se termine borrando el episodio real que da origen a la nota” (Arraiga, 2002: 8).

El trabajo de Lara Klahr (2004) problematiza el sentido de informar sobre hechos de violencia considerando que uno de los mayores fines de la empresa mediática es garantizar el derecho de la sociedad a saber. En este proceso afirma que la nota roja constituye una de las vías históricas por la que los medios han servido al poder demonizando ciudadanos y grupos sociales.

Macassi (2002) constata una mayor presencia de la prensa amarilla en los países de América Latina. La investigación observa esta forma de comunicar como un proceso dinámico en el que está involucrada otra oferta de prensa. Se propone un enfoque comunicativo que supere la perversidad con que los propietarios de los medios usan y tergiversan la información y comprenda a la comunicación también desde el punto de vista de sus públicos.

Rondelli (1998), Reguillo (1998) y Sodré (2001) se˜alan que en el proceso de hacer visible la violencia los medios construyen una agenda informativa que refuerza el consenso general, o sentido de la *doxa*, en favor de la estigmatizaci3n social y de las políticas de seguridad.

Reguillo (1998) afirma que los medios producen una representaci3n homogénea de los sectores subalternos de la sociedad, a los cuales estigmatizan como sujetos a los que hay que temer. Se refuerza así un orden social donde el marginal, el pobre y el excluido acaban siendo iguales al delincuente. Sus estudios muestran que los medios de comunicaci3n reproducen una tipología de discursos y narrativas que est n consolidando una percepci3n social en la que se estigmatiza a los pobres y a los excluidos, se˜al ndolos

como los culpables del conflicto social, la inseguridad, la violencia y la situación de desigualdad en la que viven (Reguillo, 1997, 1998, 2000 y 2006). Desde esta perspectiva la presencia mediática en los acontecimientos suele hacer un *zoom* enfocando a determinados actores y fijándolos en el lugar de la víctima. A través de la construcción mediática del acontecimiento el signo fundamental se organiza en torno al aislamiento de la causa “única”, y a determinados sujetos se los coloca en el lugar de “monstruos”.

En el contexto brasileiro, Rondelli (1998) analiza la cobertura periodística de sucesos relacionados con la violencia, el crimen, el delito y la represión policial. Afirma que los medios de comunicación actúan como testigos públicos de los actos de violencia y como mediadores socioculturales que construyen simbólicamente una idea del orden social. Estas representaciones se realizan a través de la producción de significados que no solo nombran y clasifican la práctica social sino que, a partir de esta denominación, pasan a organizarla de modo de permitir que se propongan acciones concretas en relación a ella. “Este exceso de tematización tuvo el efecto de construir un determinado imaginario sobre la violencia que pasó a informar y a producir actitudes sociales en referencia a ellas” (Rondelli, 1998: 30).

Esto mismo sostiene Sodré (2001) cuando afirma que a la exhibición mediática del crimen, el horror y el sufrimiento le siguen los llamados a gestionar policialmente los conflictos sociales mediante el disciplinamiento de la sociedad. En un estudio focalizado en las ciudades brasile nas y en otros centros urbanos de América Latina, Sodré (2001) constata un aumento exponencial de la violencia exhibida públicamente por los medios de comunicación mediante dispositivos de representación simbólica que responden a las lógicas de mercado, dado que la violencia como valor noticia vende. Así, contribuyen a reforzar los discursos llamados a

gestionar policialmente los conflictos sociales mediante el disciplinamiento de la sociedad.

Rodríguez (2001), Loyola, Villa y Sánchez (2003) y Gaete (2003) designan a este fenómeno como “criminalización mediática”, entendida como el proceso de hacer ver que el criminal está entre nosotros, habita en cualquier parte y puede atacar en cualquier momento. De esta manera, las personas, al percibir que viven en una sociedad más violenta e insegura, instigan a que el control del Estado sea más exigente y, por tanto, más represivo.

El estudio de Gaete (2003)¹² examinó el tratamiento de la seguridad ciudadana en cuatro noticieros de la televisión chilena. El trabajo analizó el número de noticias y la cantidad de segundos que se otorgó a hechos ligados a la seguridad, el promedio diario de cobertura y la ubicación de estas noticias en los noticieros. Además, realizó un análisis sobre las fuentes informativas y la cobertura de los distintos grupos de opinión que intervinieron. Respecto de los grupos de opinión y fuentes consultadas, se constata que se toman preferentemente las fuentes policiales, gubernamentales, judiciales y de abogados.

Por su parte, el estudio de Loyola, Villa y Sánchez (2003) aborda el empleo que hacen los medios de comunicación latinoamericanos de la metáfora en situación de guerra. Se analiza cómo el discurso bélico de Bush, del nazismo, de la dictadura argentina, se construyen esencialmente a partir de metáforas que, con diferentes matices, se reiteran a lo largo de los años e intentan convertirlo en una discusión moral.

Otro grupo de investigaciones, provenientes del Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC)¹³ (Dastres,

12 En los cuatro canales de mayor audiencia: Televisión Nacional, Canal 13, Mega y Chilevisión.

13 Este centro, creado en 2001, depende del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile y desarrolla su trabajo a través del diseño de políticas públicas, la investigación, la realización de actividades de extensión y la docencia. Su misión es aportar al diseño de políticas públicas plenamente democráticas en materia de seguridad ciudadana, respetuosas de los derechos de las

2002; Dastres y Muzzopappa, 2003; Dastres, Muzzopappa, Sáez y Spencer, 2005) desplazan la mirada hacia la seguridad ciudadana. Desde este enfoque se analiza la importancia que los medios de comunicación le otorgan a la violencia al ser gestores de “sensaciones” de seguridad o inseguridad en la conciencia colectiva de la sociedad.

Para los autores del CESC las representaciones y narrativas mediáticas son definitorias en la creación de ambientes seguros en las ciudades latinoamericanas; ellos sostienen que el cubrimiento informativo es determinante para provocar estas sensaciones, sean o no sean falsas.

Reflexiones finales

Los medios de comunicación, como productores de discursos, son portadores de un capital simbólico acumulado que es el que sostiene y legitima el ejercicio del poder simbólico (Bourdieu, 1988). A través de estrategias discursivas, históricamente construidas, se construyen ciertas representaciones de lo social como verosímiles (Zullo, 2002; Martini, 2004). Como actores políticos (Borrat, 1989; Qués, 2013), los medios permiten la *visibilidad* de los acontecimientos, pero producen la información favoreciendo la *imagen de verdad* sustentada por un determinado grupo de opinión. El campo periodístico somete los acontecimientos a un trabajo de construcción según sus intereses y se constituye en un *barómetro* de ese hecho (Champagne, 1999).

Dada la relevancia de la cuestión estudiada, en este artículo se presentó un mapeo de las investigaciones desde mediados de los años 70 hasta la actualidad, predominantemente

personas, abiertas a la sana crítica y al control ciudadano, y que enfatizan sobre todo la dimensión preventiva destinada a disminuir la violencia.

latinoamericanas, que abordan la mediatización del fenómeno de la violencia y su vinculación con la juventud. A medida que los jóvenes adquirieron visibilidad en los medios, fueron vinculados con hechos de violencia, ya sea como víctimas o victimarios (Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios de la Universidad Nacional de La Plata, 2009, 2011). Es preciso subrayar que las/os jóvenes acarrean una historia de generaciones que han estado expuestas a procesos de exclusión (Margulis, 2000; Bourdieu, 2007; Pérez Islas, 2008; Kaplan, 2012). Desde una perspectiva sociohistórica y cultural Kaplan (2012) historiza la mirada social estigmatizante, incluso racista, que se ha construido respecto a los jóvenes en contextos de fuerte diferenciación y desigualdad. La mirada social de peligrosidad que se construye sobre los jóvenes se correlaciona con la historia de la violencia (Muchembled, 2010). Los sentidos subjetivos sobre las violencias que circulan en los medios de comunicación se vinculan a las transformaciones en la sensibilidad de la época en que vivimos y a las condiciones específicas de constitución de identidad, de producción de la sociabilidad y de la autoridad.

Desde la vuelta a la democracia, en las distintas sociedades latinoamericanas, el acceso a los medios de comunicación ha adquirido una centralidad inédita, motivo por el cual cobra trascendencia esta sistematización. En los trabajos, tanto tesis de posgrado e informes de investigación como producciones de organismos gubernamentales, atraviesa la pregunta sobre la finalidad que los medios de comunicación persiguen en la reconstrucción de los episodios violentos y sus repercusiones.

Un conjunto de investigaciones presentó su preocupación por la manera en que los medios de comunicación participan en la construcción de ambientes sociales seguros (Pegoraro, 2000; Kessler, 2009, 2011, 2013). En esta

línea encontramos aquellos estudios que se concentraron en la frecuencia de la violencia y en su valor como mercancía mediática (Consejo Nacional de Televisión de Chile, 1998, 2002, 2012a y b; Herrera, 1998; López y Cerda, 2001; Comfer, 2005; entre otros) y, por otro lado, aquellos que avanzaron hacia la necesidad de revisar las formas en que se transmite la violencia en los discursos de los medios. No obstante, es necesario aclarar que la mayoría de las investigaciones presentadas toman como objeto de estudio todos los géneros mediáticos, sin distinción entre ellos. Solo el trabajo del Consejo Nacional de Televisión de Chile (1998) analiza en función de cinco géneros televisivos: películas, dibujos animados, telenovelas, reportajes y noticieros.

En segundo término, el relevamiento muestra que son escasos los estudios sobre cómo receptionan las audiencias las manifestaciones de violencia aportadas por los medios de comunicación. Se destacan las investigaciones del Consejo Nacional de Televisión de Chile (2012a y b) y, en el contexto argentino, la de Míguez e Isla (2010) que analizaron el modo en que la percepción de la violencia transmitida difiere según el público. El Consejo Nacional de Televisión de Chile (2012a y b) lo analizó desde los distintos actores: padres, niños y jóvenes, y concluye que están todos preocupados por la violencia manifiesta, especialmente en noticieros e informativos. Por su parte, Míguez e Isla (2010) avanzaron en una diferenciación de la percepción según el sector social de la audiencia.

Bibliografía

- Arraiga, J. L. (2002). "La nota roja: 'colombianización'-'mexicanización' periodística". En *Sala de Prensa* (julio). Recuperado de: www.saladeprensa.org
- Atorresi, A. (1995). *Los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística*. Buenos Aires, Pro Ciencia Conicet.
- Bonilla, V. J. I., Tamayo Gómez, C. A. (2007). *Las violencias en los medios, los medios en las violencias*. En CINEP, Fundación Centro de Investigación y Educación Popular. *Las violencias en los medios, los medios en las violencias*. Bogotá. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cinep/textos/violenciamedios.pdf>
- Borrat, H. (1989). *El periódico, actor político*, caps. I y II. Barcelona, Gustavo Gili. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/110421612/borrat-el-periodico-actor-del-sistema-politico> (consultado en junio 2013).
- Bourdieu, P. (1988). "Espacio social y poder simbólico". En Bourdieu, P. *Cosas Dichas*. Buenos Aires, Gedisa.
- . (2007). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- . (2012). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Buenos Aires, Taurus.
- Champagne, P. (1999). "La visión mediática". En Bourdieu, P. *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Charaudeau, P. (2003). *El discurso de la información*. Barcelona, Gedisa.
- Comité Federal de Radiodifusión (Comfer)(2005). "Índice de violencia de la televisión argentina". Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.comfer.gov.ar>
- Consejo Nacional de Televisión de Chile (1998). *Cinco estudios sobre violencia y televisión en Chile*. Santiago de Chile, Consejo Nacional de Televisión de Chile.
- . (2002a). *Barómetro de violencia N° 1: Películas y dibujos animados*. Santiago de Chile, Consejo Nacional de Televisión de Chile. Recuperado de: <http://www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002>
- . (2002b). *Barómetro de violencia N° 2: Noticieros 2002*. Santiago de Chile, Consejo Nacional de Televisión de Chile. Recuperado de: <http://www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002>

- (2002c). *Barómetro de violencia N° 3: Telenovelas 2002*. Santiago de Chile, Consejo Nacional de Televisión de Chile. Recuperado de: <http://www.cntv.cl/link.cgi/Publicaciones/2002>
- (2012a). *Los Padres y la regulación televisiva*. Santiago de Chile, Consejo Nacional de Televisión de Chile.
- (2012b). *Consumo televisivo e imágenes de jóvenes en TV*. Santiago de Chile, Consejo Nacional de Televisión de Chile.
- Da Orden, L. M., Melón, J. C. (2007). *Prensa y peronismo. Discursos, prácticas, empresas 1943-1958*. Rosario, Prohistoria.
- Dastres, C. (2002). *¿Visiones personales, ideología o mercado al momento de informar?* En *Un análisis de las noticias sobre inseguridad ciudadana desde el emisor*. Chile, Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC). Disponible en: http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/se_02_dastres.pdf
- Dastres, C., Muzzopappa, E. (2003). *La comunicación como estrategia para orientar a la ciudadanía frente a la violencia y la criminalidad*. Chile, Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC). Disponible en: http://www.cesc.uchile.cl/publicaciones/op_02_dastresmuzzopappa.pdf
- Dastres, C., Muzzopappa, E., Sáez, Ch., Spencer, C. (2005). *La construcción de las noticias sobre Seguridad Ciudadana en prensa escrita y televisión ¿Posicionamiento, comprensión o distorsión?* Chile, Centro de Estudios en Seguridad Ciudadana (CESC). Disponible en: http://www.cesc.uchile.cl/serie_estudios_000.htm
- Gaete, M. (2003). La seguridad ciudadana en los noticieros de televisión. En *Serie Informe Político*, N° 80. Chile (agosto). Disponible en: <http://www.lyd.com>
- Herrera, A. (1998). "Influencia de la guerra civil en El Salvador en el desarrollo de la prensa nacional (1980-1992)". En *Revista Latina de Comunicación Social, La Laguna*, N° 1. Recuperado de: www.ull.es/publicaciones/
- Kaplan, C. V. (2012). "Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización". En Kaplan, C., Krotsch, L., Orce, V. *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*, pp. 15-78. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2011). "La extensión del sentimiento de inseguridad en América Latina". En *Sociología e Política*, vol. 19, N° 40, 103-114.

- (2013). "Algunas hipótesis sobre la extensión del sentimiento de inseguridad en América Latina. *Cuadernos de Antropología Social* N° 37, pp 25-42.
- Lara Klahr, M. (2004). "Apuntes para un periodismo (negro) consciente". En *Violencia y medios: seguridad pública y construcción del miedo*. México: Instituto para la Seguridad y la Democracia. Recuperado de: <http://www.insyde.org.mx>
- Larraín, S., Valenzuela, A. (2004). "Televisión y ciudadanía. Presencia de temas ciudadanos en cuatro canales de TV abierta en Chile". Chile, Observatorio de Medios Fucatel. Recuperado de: <http://www.observatoriofucatel.cl/files/investigaciones/Libro+Final+Television+y+ciudadana.pdf>
- López, R., Cerda, A. (2001). "Violencia en la televisión mexicana: un análisis del contenido de los treinta programas con mayor audiencia". En *Hiper-textos*, N° 2 (enero-junio). Recuperado de: www.mty.itesm.mx/dcic/hiper-textos
- Loyola, M. I.; Villa, M. J., Sánchez, M. T. (2003). "El uso de las metáforas en el desarrollo de la guerra". En *Sala de Prensa* (diciembre). Disponible en: www.saladeprensa.org
- Macassi, S. (2002). "La prensa amarilla en América Latina". En *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*. N° 77 (marzo). Quito. Disponible en: <http://www.comunica.org/chasqui/>
- Margulis, M. (ed.) (2000). *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*. Buenos Aires, Biblos.
- Martini, S. (2004). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires, Norma.
- Martini, S., Pereyra M. (2009). *La irrupción del delito en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Biblos.
- Míguez, D., Isla, A. (2010). *Entre la inseguridad y el temor. Instantáneas de la sociedad actual*. Buenos Aires, Paidós.
- Muchembled, R. (2010). *Una historia de la violencia. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Observatorio de Jóvenes Comunicación y Medios, de la UNLP. (2009). *Informe resultados 2009*. Disponible en: <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/sites/perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/files/informe%20entero%20-%20puntos%20a%204.pdf> última consulta: 5/07/2010.
- (2011). *Informe 2011. Los jóvenes según los medios*. introducción. Disponible en: <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/?q=node/89> última consulta: 25/06/2010.

- Observatorio Global de Medios, Capítulo Venezuela (2005a). *Asesinato de fiscal. Una segunda lectura a las primeras páginas de los diarios de Caracas: Últimas Noticias, El Universal, El Nacional y Diario Vea*. Recuperado de: <http://www.observatoriodemedios.org.ve/investigaciones/fiscal>.
- (2005b). *La violencia y su representación. Una segunda lectura a las primeras páginas de los diarios de Caracas: Últimas Noticias, El Universal, El Nacional y Diario Vea [en línea]*. Recuperado de: <http://www.observatoriodemedios.org.ve/investigaciones/laviolenciaysure.asp>.
- Pegoraro, J. (2000). "Violencia delictiva, inseguridad urbana. La construcción social de la inseguridad urbana". En *Nueva Sociedad*, 167: 115-131.
- Pereyra, M. (2009). "Cartografías del delito, territorios del miedo". En Martini, S., Pereyra, M. *La irrupción del delito en la vida cotidiana*, pp. 41-62. Buenos Aires, Biblos.
- Qués, M. A. (2013). *Medios y política. Imágenes, discursos y sentidos*. Buenos Aires, Editorial Universitaria Rioplatense.
- Pérez Islas, J. A. (2008). *Teorías sobre la juventud: la mirada de los clásicos*. México, Universidad Nacional Autónoma de México/Miguel Ángel Porrúa.
- Raiter, A. (1999). *Lingüística y Política*. Buenos Aires, Biblos.
- (2010). "Los límites del análisis crítico del discurso (ACD)". Recuperado de: <https://docs.google.com/file/d/0B6e5r711771kOTdmYzhkMDgtM2I5Ni00MGM3LWlwODUtYjIhNWRiNGMzZTVl/edit?pli=1&hl=es>
- Raiter, A., Zullo, J. (comps.) (2008). *La caja de Pandora, la representación del mundo de los medios*. Buenos Aires, La Crujía/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Raiter, A., Zullo, J. et al. (1999). *Discurso y ciencia social*. Buenos Aires. EudeBA.
- (2001) *Representaciones Sociales*. Buenos Aires, EudeBA.
- Reguillo, R. (1997). "Crónica roja: espectáculo y negocio". En *Revista Chasqui*, N° 60.
- (1998). "Un malestar invisible: derechos humanos y comunicación". En *Revista Chasqui*. Quito, N° 64 (diciembre), 18-23.
- (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Norma.

- (2006). "Memoria, performatividad y catástrofes: ciudad interrumpida". En *Contratexto Digital* [en línea], N° 4. Disponible en: <http://www.ulima.edu.pe/Revistas/contratexto/index.html>
- Rodríguez, E. (2001). "Criminalización mediática y políticas de seguridad. La gestión de la (in)seguridad ciudadana". En *Revista Oficios Terrestres*, año VII, N° 9-10, 27-34.
- Rondelli, E. (1998). "Medios y violencia: acción testimonial, prácticas discursivas, sentidos sociales y alteridad". En *Diálogos de la Comunicación*, Lima, N° 53 (diciembre), 66-82.
- Saez, V. (2015). "Una mirada a la investigación sobre medios, violencia y escuela". En *Entramado*, vol. 11, N° 1. Universidad Libre de Cali.
- Sodré, M. (2001). *Sociedad, cultura y violencia*. Bogotá, Norma.
- Van Dijk, T. A. (1999). "El análisis crítico del discurso". En *Anthropos* 186, septiembre-octubre, 23-36.
- (2003). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona, Gedisa.
- (2007). "El racismo y la prensa en España". En Bañón Hernández, A. (ed.). *Discurso periodístico y procesos migratorios*, pp. 27-80. San Sebastián, Gakoa Liburuak.
- Verón, E. (1981). *La presse. Produit, production, reception*. París, Didier Erudition.
- Wacquant, L. (2010). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires, Manantial.
- Wasserman, I. M., Stack, S. (1995). "Communal violence and the Media: Lynchings and Their News Coverage by *The New York Times* between 1882 and 1930". En Barak, G. (ed.). *Media, Process, and the Social Construction of Crime. Studies in Newsmaking Criminology*. Londres, Garland Publishing NY.
- Zullo, J. (2002). "Estrategias de la prensa actual: información, publicidad y meta-discurso". En Raiter, A. et al. *Representaciones Sociales*. Buenos Aires, EUdeBA.
- (2006). "Mirá que tu cara quedó en la foto. Representación y autorepresentación de *Clarín* en la masacre de Puente Pueyrredón". En Raiter, A., Zullo, J. (comps.). *La caja de Pandora, la representación del mundo de los medios*. Buenos Aires, La Crujía/Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Miradas inferiorizantes: la violencia como recurso en la búsqueda de respeto entre los estudiantes de sectores populares

Verónica Soledad Silva

Introducción

Como sostiene Elias (1987), los cambios sociales producen modificaciones en las costumbres humanas, lo que implica una transformación en las estructuras y hábitos psíquicos. Las transformaciones estructurales vividas en las últimas décadas¹ nos llevan a interrogarnos sobre los cambios en las instituciones sociales y sus prácticas culturales cotidianas y, consecuentemente, por los procesos y experiencias de subjetivación de los actores. ¿Sobre qué matrices sociales construyen los jóvenes estudiantes su identidad, su autoimagen social y la mirada acerca de los otros?

Al respecto, Martuccelli señala que

(...) frente a un mundo descrito como carente ya de estabilidad institucional, sería al individuo a quien

1 Nos referimos al debilitamiento y transformaciones de las instituciones sociales, socavamiento del monopolio de la violencia física y de la estabilidad de los órganos sociales centrales, desempleo masivo, precarización de las condiciones laborales, procesos de descolectivización y de reindividualización, entre otros fenómenos. Ver: Sennett, 2000, 2006; Bauman, 2002a, 2002b; Lechner, 2002; Castel, 2004.

volvería a incumbir aclarar el sentido de su conducta y de su trayectoria personal. Esta imposición se revelaría incluso en adelante, aplastante para algunos. (2007: 24).

Las personas se encontrarían permanentemente confrontadas a trayectorias múltiples y la identidad personal resultaría cada vez más del trabajo activo del actor sobre sí mismo. La modernidad es inseparable de una imposición específica que obliga a los individuos a dotar de sentido a su existencia. Para el autor, los sujetos estaríamos sometidos a un doble proceso de desprendimiento y de reintegración social, cosa que nos obliga a desarrollar de manera más autónoma nuestra propia biografía en medio de la incertidumbre y la ambivalencia.

Si ahora son los propios sujetos lo que tienen que darle sentido a sus vidas y eso se vuelve una tarea abierta llena de contradicciones y dificultades, cabe interrogarse sobre los sentidos que elaboran los jóvenes en torno a su existencia social. Es en este punto que consideramos que la construcción social de respeto constituye una dimensión estructurante de los procesos de constitución de subjetividad de los jóvenes. Nos preguntamos cómo se dan los procesos de construcción social del respeto en los alumnos de sectores excluidos de nuestra sociedad que transitan hoy las instituciones escolares? Especialmente los jóvenes en situación de pobreza, quienes son pensados socialmente como sujetos peligrosos e indeseables.

Sennett (2012) señala que las lógicas del nuevo capitalismo corroen la construcción del lazo social; en las sociedades capitalistas el respeto escasea porque la sociedad coloca solo a un pequeño número de individuos como objeto de reconocimiento. Para el autor, ello se debe a que estas sociedades obturan los tres canales básicos que a su entender son clave para la obtención de respeto: el desarrollo personal de

las habilidades; la capacidad de cuidar de uno mismo (no solo en lo referido a la regulación de los placeres y dolores) sino sobre todo, a partir de la evitación de ser una carga para los demás; y por último la posibilidad de retribuir a la comunidad en una relación que involucre el intercambio recíproco² (Sennett, 2003).

El objetivo del presente trabajo es reflexionar sobre las relaciones entre la mirada inferiorizante y el uso de la violencia como recurso para la construcción de una imagen de respetabilidad entre los jóvenes estudiantes. El material de análisis lo constituyen entrevistas en profundidad realizadas a jóvenes estudiantes pertenecientes a sectores socioeconómicos bajos de la provincia de Buenos Aires. A partir de sus testimonios cobró fuerte relevancia la importancia que adquiriría la búsqueda por el respeto en las relaciones intersubjetivas. En dicha búsqueda el uso de la violencia –principalmente la puesta del cuerpo por medio del enfrentamiento físico– se presentaba como uno de los modos privilegiados, para la obtención de respeto.

Otro aspecto relevante que surgió en las entrevistas se vincula a la relación estrecha entre la mirada percibida por los estudiantes como inferiorizante: “mirar mal”, “me miró feo”, “rebajar con la mirada”, como uno de los motivos principales que pueden ser tomados como disparadores de conflictividad o violencia entre pares.

La búsqueda por el respeto aparece vinculada a la necesidad de evitar el sometimiento subjetivo entre pares. La experiencia de respeto se liga estrechamente a la potencialidad de un cuerpo que puede accionar defensivamente a través del uso de la violencia física.

2 Al respecto Sennett (2003) señala que el acto de dar, en sí mismo, no implica necesariamente una práctica positiva, por el contrario, dar sin pedir nada a cambio puede ser interpretado por el otro como una falta de respeto.

Desigualdad social y trayectorias escolares discontinuas

El análisis se realiza en base a los resultados obtenidos de un trabajo de investigación³ que tuvo como objetivo principal: conocer y comprender desde un enfoque socioeducativo los sentidos que jóvenes estudiantes con trayectorias escolares discontinuas construyen acerca de sus propios recorridos escolares. Entre los resultados más sobresalientes surgió la importancia que adquiriría para el grupo de jóvenes la búsqueda por el respeto y cómo este se encontraba vinculado al uso de la violencia física. En las siguientes páginas haremos foco en este núcleo de sentido. A partir de un diseño interpretativo-cualitativo (Vasilachis, 2007) se buscó comprender los diferentes *puntos de vista* (Bourdieu, 1999a) construidos por los/as estudiantes secundarios en el propio ámbito escolar.

Se realizaron seis entrevistas en profundidad a estudiantes que asisten a los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ). Dichos centros se presentan como una propuesta curricular destinada a grupos de jóvenes comprendidos entre los 15 y 18 años de edad, que nunca fueron a la escuela secundaria, o bien que la abandonaron.⁴ Sus trayectorias escolares son discontinuas, y están

3 Proyecto de Reconocimiento Institucional (PRI) "Inclusión, Trayectorias y Estigma. Testimonio de jóvenes de los Centros de Escolarización Secundaria para adolescentes y jóvenes (CESAJ) de la provincia de Buenos Aires". Resolución (CD) 1380. Sede: Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Período: abril de 2011 a marzo de 2013. Para la tesis de doctorado se retoma como temática principal la construcción social del respeto entre los jóvenes estudiantes y su relación con las violencias.

4 A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26606 y en la provincia de Buenos Aires, de la Ley N° 13688 se estableció la obligatoriedad del nivel secundario. Desde el ámbito de las políticas educativas estatales a nivel de la provincia de Buenos Aires, se implementaron algunas experiencias que buscan favorecer la inclusión, el acceso, el aprendizaje, la permanencia y la culminación de los estudios secundarios. La implementación de los CESAJ prevé que los jóvenes destinatarios cursen el Ciclo Básico de la Educación Secundaria de tres años de duración en un

marcadas por el abandono y la repitencia. Asimismo, estos alumnos, constituyen, en la mayoría de los casos, la primera generación de su familia que busca alcanzar el título secundario. La mayoría de los jóvenes entrevistados vive en villas ubicadas en la periferia de la provincia de Buenos Aires.

Al respecto cobra importancia la noción de espacio social que nos trae Bourdieu:

(...) el espacio social se define por la exclusión mutua, o la distinción de las posiciones que lo constituyen (...) Los agentes sociales (...) están situados en un lugar del espacio social, lugar distinto y distintivo que puede caracterizarse por la posición relativa que ocupa en relación con los otros lugares y por la distancia que los separa de ellos. Todas las divisiones y las distinciones del espacio social se expresan real y simbólicamente en el espacio físico apropiado como espacio social codificado. (1999: 178)

Podemos afirmar que no hay nadie que no se encuentre caracterizado por el lugar en donde está situado de modo más o menos permanente. En este caso, vivir en una villa constituye de antemano una anticipación práctica de ser clasificado negativamente en el espacio social. Siguiendo la lógica relacional de Bourdieu (1999b), dichas clasificaciones sociales son interiorizadas en los cuerpos y las mentes de los agentes “en tanto que cuerpo e individuo biológico, estoy, con el mismo título que las cosas, situado en un lugar

período de dos años, articulando este trayecto con instancias de Formación Profesional y respetando el diseño de materias y los contenidos centrales previstos en el diseño curricular del Ciclo Básico del Nivel Secundario. Para la misma cuenta con secuencias didácticas especialmente diseñadas por el Equipo de Diseño Curricular de la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Una vez finalizado el Ciclo Básico los estudiantes se incorporan a una secundaria común para finalizar allí el ciclo superior.

y ocupo un lugar en el espacio (físico y social)” (Bourdieu, 1999b: 174). Este espacio social (ocupado por un cuerpo material y simbólico) se constituye y estructura un sistema de posiciones asociado a cierta toma de posición: juicios, opiniones, creencias, representaciones acerca del mundo físico y social (habitus).

Consideramos importante indagar acerca de cómo las poblaciones excluidas, que no son tratadas ni miradas con respeto por parte del resto de la sociedad, construyen su vivencia de respeto y estima individual y social.

La falta de respeto, aunque menos agresiva que un insulto directo, puede adoptar una forma igualmente hiriente. Con la falta de respeto no se insulta a otra persona, pero tampoco se le concede reconocimiento; simplemente no se la ve como un ser humano integral cuya presencia importa. (Sennett, 2003: 19)

La vivencia de respeto no puede pensarse por fuera de la relación social, porque los individuos precisan la confirmación de los otros para sentirse respetados. Las demandas del respeto como también las manifestaciones de falta de respeto, deben ser comprendidas, ante todo, en su economía subjetiva profunda ya que son la expresión verdadera del sentimiento de individualidad en una situación social determinada (Martuccelli, 2007).

Universos sensoriales, miradas y violencia

Las percepciones sensoriales son ante todo la proyección de significados sobre el mundo.

Le Breton, 2009: 13

Los individuos habitamos universos sensoriales diferentes y estos se encuentran configurados socioculturalmente; las sociedades occidentales otorgan preeminencia al sentido de la vista por sobre los demás. Elias (1987) concibe al proceso civilizatorio como el pasaje hacia una mayor rigidez y diferenciación progresiva de las emociones y de los impulsos, lo cual moldeará el comportamiento humano en pos de un mayor autocontrol; en consecuencia, el sujeto ya no podrá agarrar de modo espontáneo todo aquello que desea, ama u odia. En esta modulación del comportamiento, las percepciones sensoriales también se han transformado y algunos sentidos como el de la vista, van cobrando preeminencia sobre otros.

(...) en el proceso de la civilización, va restringiéndose el olfato como si fuera algo animal e igual sucede con la tendencia a olfatear las comidas u otras cosas. Se muestra aquí una de esas interacciones por la cual otro sentido, la visión, alcanza una significación absolutamente específica en la sociedad civilizada. El ojo se convierte en un trasmisor de placer similar o, incluso, superior al oído, precisamente porque las satisfacciones inmediatas de la necesidad del placer en la sociedad civilizada están restringidas por una gran cantidad de prohibiciones y de limitaciones. (Elias, 1987: 241)

Desde esta perspectiva toda cultura y momento histórico implica una complejización y jerarquización de los sentidos. Consideramos que en base a estas transformaciones sociales la mirada se convierte en un vector de comunicación y de confirmación social muy importante.

En las entrevistas tomadas a los jóvenes, la mirada de los otros aparece en íntima relación con la producción del sentimiento de respeto. Se preguntó a los alumnos acerca de las formas de mirarse en la escuela que guardan relación con el “mirar mal”, “mirar con asco”, “mirar de arriba”:

E.: Los otros chicos nos decían que ellos se enojan o les dan ganas de pelearse si los miran mal...

D.: A sí eso sí con las miradas, pasás y la mirás... y el cruce de miradas y eso terminó mal, a mí me pasó con la otra Daniela cuando apenas empezamos, me miraba mal pero nunca llegó a una pelea formal.

E.: ¿Y cómo es la mirada?

D.: Con asco.

E.: ¿Y cómo es la mirada con asco?

D.: La mirada de arriba abajo eso...

E.: ¿El rebaje, digamos?

D.: ...Vos la estás mirando a los ojos y por ahí te llamó la atención las zapatillas y las mirás sin querer y te dicen “¿por qué me rebajás?”, que esto y que lo otro...

E.: ¿Mantener la mirada es sinónimo de que estás llamando una pelea?

D.: O por ahí nos estamos mirando a los ojos y vos vas pasando así... porque la miraste te empujó... y ahí ya empieza.

E.: Y cuando ya empieza, ¿qué te dice?, ¿qué me mirás así?

D.: Sí qué me mirás, tengo monos en la cara... y así.

E.: Y ahí ¿qué hacés, por ejemplo?

D.: Y ahí empiezan a pelear o una discusión y la discusión va a la pelea y ahí ya está.

E.: ¿Se te puede volver a cruzar y ahí ya está?

A.: Claro ahí ya se tienen pica.

E.: ¿El tema es que comienza con la mirada?

A.: Sí la mirada.

E.: Con el tema de la mirada cuando le mantenés la mirada a una persona, ¿te estás haciendo respetar a vos misma?

P.: Cuando la quedás mirando y si bajás la mirada ya se te la da de que quebró con la mirada. Ya con la mirada ya te dice si te puede tener de hijo. Si ella te está mirando y le sacás la mirada es como que no podés aguantar ni la mirada.

E.: ¿Y si te tienen de hijo qué pasa?

P.: Te pegan cada vez que pasan.

(Entrevista a Daniela, 15 años)

El testimonio de Daniela pone de manifiesto que los motivos que pueden ser tomados como disparadores de peleas o violencia guardan relación con la mirada percibida como inferiorizante. La mirada cobra relevancia como causa que desata la violencia, porque se vivencia como un juicio de valor por parte del otro; la mirada “se dirige a las raíces simbólicas de un sentimiento de identidad que debe contar con el acuerdo de los otros” (Le Bretón, 2010: 135). Es por ello que se torna necesario responder a este desafío por medio del enfrentamiento físico. Cuando Daniela nos dice “si bajás la mirada ya se te la da de que quebró con la mirada. Ya con la mirada ya te dice si te puede tener de hijo”. “Tener de hijo” estaría remitiendo a una nominación peyorativa, a la impotencia de quedar inferiorizado frente a la mirada del otro, “quebrar con la mirada”. La mirada establece un

contacto, toca al otro y su carácter táctil no pasa inadvertido para quien es depositario de dicha comunicación. Como señala Le Bretón:

Las mímicas, la dirección de la mirada, la posición de la cabeza (...), son los materiales de un idioma social compartido (...). Los afectos que atraviesan al hombre se inscriben en todas las partes de su cuerpo (...) y de manera privilegiada moldean los rasgos de su rostro. Se traducen en signos, gracias a la plasticidad de la figura humana y la multitud de combinaciones posibles entre sus diversos componentes (ojos, cejas, párpados, labios, lengua, frente, boca, mirada). (2010: 91)

Consideramos que estas prácticas se vinculan con la necesidad de afirmación identitaria que los jóvenes están construyendo frente a la mirada de los otros. Como señala Sennett (2003), frente a los procesos de estigmatización y marginalización que sufren particularmente estos grupos de jóvenes, las demandas de respeto se construyen sobre una sensibilidad mucho mayor, al habitar espacios sociales que no gozan de estima social; el respeto es frágil y necesita afirmarse cotidianamente.

Recuperando lo referido por Daniela: “Si ella te está mirando y le sacás la mirada es como que no podés aguantar ni la mirada”. La alumna cuenta con un saber hacer que le permite actuar estratégicamente para no ser sometida por sus pares, ni tratada como “hija”, sabe que tiene que responder al desafío: “aguantar la mirada”.

Como señala Le Bretón:

La mirada socialmente habilitada para conferir una legitimidad, para garantizar la existencia, también lo está para refutarla, negarla o suspenderla. El tono de los

intercambios oculares no siempre es feliz. La mímica de desaprobación o de desprecio, manera ritual de romper la etiqueta de discreción, señala el momento más o menos exitoso, según la situación, de intimidar al otro, de reprobador su apariencia o su conducta. (2010: 135)

El hecho de ser o no respetado y reconocido por parte de sus pares tiene fuerte incidencia en la manera en que establecen sus vínculos dentro de la escuela. El sentirse respetado o, su contracara, sentirse tratado con falta de respeto, da cuenta de una dinámica social contradictoria de atribución de valor-disvalor a partir de la cual los sujetos construimos imágenes y autoimágenes y generamos, de modo inconsciente, un “cálculo simbólico” acerca de nuestras potencialidades y limitaciones (Kaplan, 2008, 2009). El respeto es una construcción continua e intersubjetiva, no está dado de antemano, se busca, se conquista frente a los demás. Ante las preguntas sobre las peleas físicas y la búsqueda por el respeto, los estudiantes en su mayoría respondieron que para ganar el respeto hay que *poner el cuerpo* a través de la violencia.

E.: Otros chicos nos decían que a veces tenés que enfrentarte y pelear para ser respetado por los demás.

A.: Si no te hacés respetar vos, no te respeta nadie.

E.: Y ese respeto ¿cómo lo conseguís?

A.: Hay algunas haciéndose las malas en la calle, pasás y “mirá esto, mirá lo otro” te vienen a decir algo ya te tenés que pelear porque si no ya te tienen de hijo.

E.: ¿Y si vos no te peleás?

A.: Te vienen a pegar cuando ellos quieren. La onda es que te tengan un poco de respeto a vos también.

E.: ¿El respeto solo se obtiene demostrando que uno se puede enfrentar a los demás o hay otra manera de ser respetado?

A.: No, yo creo que más.

E.: ¿Y en tu caso personal que te ha pasado más frecuentemente para que te respeten los demás?

A.: Yo vivo peleando. (Ana, 16 años)

En el testimonio de Ana el ser respetado se vincula intrínsecamente a un cuerpo potencialmente violento de lo contrario: “te tienen de hijo”, “te vienen a pegar cuando ellos quieren”. La imposición del respeto aparece como una de las modalidades concretas más frecuentes en que se manifiesta esta necesidad de reconocimiento y se ejerce a través de la amenaza o la fuerza cuando no habría otras formas de reconocimiento que se presenten como alternativas (Paulín y Tomasini, 2008). Tal como podemos observar en los siguientes testimonios:

E.: Vos decías que hay que pegar para hacerse respetar... ¿qué es ser respetado?

W.: El que es respetado no dicen nada, al otro lo van a gastar siempre.

E.: ¿Y ahí que podés hacer?

W.: Y ahí si no le contestás te van a seguir mirando o gastando, si vos le contestaras vienen y te tienen que parar de manos, a mí me pasó así, cuando te verdugueaban que sos así, que sos re gato...re gil...re tranza.... que esto que el otro.

E.: ¿Y el que quiere verduguear, a quien busca?

Y.: Al que tiene más cara de bobo.

E.: ¿A quién molestan?

W.: Y al más traga, al más tranquilo, al que hace todas las tareas...

E.: ¿Y a vos por qué te verdugueaban?

W.: Porque era tranquilo, era... ahora soy re jodón.
(Walter 15 años)

E.: Los chicos decían a veces tenés que pegar para ser respetado.

J.: Y sí.

E.: ¿Qué significa ser respetado, vos cómo lo entendés digamos?

J.: Y si te bardean y te dicen algo y vos no le decís nada te van a bardear siempre.

E.: Claro.

J.: Y tenés que pegarle o hacerle algo para que te respeten. (Juana, 16 años)

El respeto aquí aparece vinculado en mayor medida a la idea de imposición, más que a la de una negociación intersubjetiva. La capacidad de demostración de violencia y brutalidad, en jóvenes de sectores excluidos, emergería como un tipo de “compensación” ante el vacío de respeto que han ido experimentado a lo largo de sus vidas (Cerbino, 2012).

Para ir concluyendo

El hecho de ser o no respetado por parte de los pares constituye una exigencia que los jóvenes enfrentan diariamente y que requiere de la interpretación y reconstrucción de las configuraciones y redes de interdependencia que construyen.

Como señalamos al inicio de este escrito, nuestras sociedades modernas colocan en el individuo el peso de tener que dotar de sentido su existencia, este mandato ubica la demanda por el respeto en una posición de fragilidad, la experiencia subjetiva de ser respetado aporta a la conciencia de sí un sentimiento de valoración personal; sentirse socialmente valorado posibilita construir una imagen de estima propia. Creemos que en nuestras sociedades la construcción de una estima individual y social se ve dificultada

por la exacerbación de los prejuicios y estereotipos sociales. Ello favorece los miedos y temores de quedar excluido (Kaplan, 2013).

Este debilitamiento del lazo social (Sennett, 2003) corroe las relaciones cotidianas de los jóvenes estudiantes y se vincula con las imágenes que construyen sobre sí y sobre los demás. La búsqueda por respeto constituye un terreno en disputa entre los estudiantes y aparece vinculada a la necesidad de evitar el sometimiento subjetivo entre pares y a la potencialidad de un cuerpo que puede accionar defensivamente a través del uso de la violencia física.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2002a). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2002b). "Conversación 3: La ambivalencia de la modernidad". En Bauman, Z., Tester, K. (eds.). *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*, pp. 99-135. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P. (dir.) (1999a). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (1999b). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama.
- Castel, R. (2004). *La inseguridad social*. Buenos Aires, Manantial.
- Cerbino, M. (2012). *El lugar de la violencia. Perspectivas críticas sobre el pandillerismo juvenil*. Quito, Taurus/FLACSO sede Ecuador.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias, El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.

- (2009). "La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elías". En Kaplan, K., Orce, V. (coords.). *Poder prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elías*, pp. 99-136. Buenos Aires, Noveduc.
- (2013). "El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana". En Kaplan, C. V. (dir.). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, pp.45-65. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Le Breton, D. (2009). "Una antropología de los sentidos". En Le Breton, D. *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*, pp. 19-50. Buenos Aires, Nueva Visión.
- (2010). *Rostros. Ensayo de antropología*. Buenos Aires, Letra Viva.
- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana: la dimensión subjetiva de la política*. Chile, LOM, Colección Escafandra.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires, Losada.
- Paulín, H., Tomasini, M. (2007). "Disciplina y convivencia: de innovaciones y rutinas en las escuelas secundarias". Ponencia presentada en "IV Jornadas de investigación en educación. Investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo." Córdoba.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.
- (2012). *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.
- Vasilachis, I. (coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Gedisa.

Experiencias de formación en los bordes

Experiencias de formación en cárceles: un abordaje político-pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica

Cynthia Bustelo

En este trabajo relataremos la potencia de la perspectiva narrativa y (auto)biográfica para reconstruir experiencias de formación en la cárcel. El propósito, en términos generales, es generar un aporte a la producción de conocimiento sobre el mundo de la educación en la cárcel. Por otro lado, haremos el ejercicio de reflexionar acerca de la experiencia de realizar este tipo de indagación en contextos de encierro.

De experiencias de encierro y de formación

La vida me quiere hacer malo
La situación me quiere hacer malo
La gente me quiere hacer malo
El abogado me quiere hacer malo
La justicia me quiere hacer malo
Los amigos me quieren hacer malo
Los que no me visitan me quieren hacer malo
Pero yo ya soy poeta
Gracias a ustedes

Sergio Muller

La cárcel es una institución total (Goffman, 2004) que despersonaliza, promueve almas solitarias y estrategias de supervivencia individual, y está atravesada por una historia represiva y disciplinaria. Convive con otra institución que es la escuela, con la que comparte una arqueología similar pero, a su vez, prácticas y mandatos bien diferenciados. El mundo de la educación en la cárcel se consolida aún más con las políticas que actualmente intentan la restitución de derechos acompañándola y configurando el campo educativo en dicho contexto. Esta convivencia interpela a la pedagogía, constituyendo allí un desafío enorme.

Resulta necesaria la pregunta que Frejtman aporta a la discusión y construcción del campo:

¿cómo preguntarnos por la identidad y el sentido de la educación en contextos de encierro, cuando todos los especialistas que han estudiado las cárceles alertan de lo absurdo de ‘educar para la libertad’ entre rejas, denunciando la falacia de las ideologías resocializadoras, y del ‘tratamiento’?¹ Aquí la deuda de la Pedagogía es grande. Criminólogos, sociólogos, abogados y psicólogos han estudiado las cárceles en profundidad llegando, entre otras, a conclusiones como la expuesta. La pedagogía aún no se ha asomado a este campo en forma sistemática y no ha ofrecido respuestas. (Frejtman, 2008: 10)

Con ese desafío emprendemos esta indagación en la investigación en curso que estamos llevando a cabo.² Es uno

1 Se refiere al "tratamiento penitenciario" vinculado al cumplimiento de la Ley de Ejecución de la pena. Los pilares de este tratamiento son la educación y el trabajo.

2 El presente trabajo se enmarca en el Proyecto UBACyT 2014-2017 "La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación", dirigido por el Dr. Daniel H. Suárez.

de los propósitos identificar desde los escritos de sí, experiencias significativas en situación de encierro, que hayan permitido algún quiebre, dislocamiento en la biografía educativa, provocando cambios de posición subjetiva. Desde esa búsqueda, algunas de las preguntas centrales que guían nuestra investigación son: ¿cómo se viven las experiencias educativas en contextos de encierro? ¿Cómo dialogan estas experiencias en el marco de las tensiones entre las lógicas sobre el derecho a la educación y las lógicas de la privación de la libertad, la seguridad y el control? ¿Cuál es la viabilidad de generar y sostener espacios de aprendizaje, afectividad, subjetivación en contextos de encierro punitivo? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad para promover procesos de autonomía y responsabilidad de sí en este contexto?

Para intentar aproximarnos a estas preguntas, es necesario poner de relieve algunas de las características de la cárcel:

La cárcel, pretende abarcar el control de la vida de las personas; entre otras cosas es un espacio de reclusión destinado a modificar la personalidad de los que la habitan, a mutilar el yo. Activa una serie de rutinas de disciplinamiento, arbitrarias y violentas que tienen como fin y consecuencia inevitable la despersonalización “que tiene tanto consecuencias somáticas, sociales, psicológicas y de lenguaje” (Frejtman, 2008: 6). Esta violencia se distribuye en los diversos mecanismos de funcionamiento del sistema penal y finalmente de su brazo ejecutor, la cárcel, a través de múltiples “procedimientos de mortificación del yo” (Goffman, 2004) que en la cárcel adquieren su carácter más tangible: producir una reorganización total de la vida de los presos a partir de la destrucción y reconstrucción de su subjetividad a través de la regulación del tiempo, las condiciones de habitación, alimento, visita, comunicación y medicalización, entre otras. Las personas privadas de su libertad dejan de tomar decisiones acerca de sus propias vidas: no está a su

alcance decidir acerca de lo que comen, ni a qué hora, ni dónde duermen, ni con quién, ni lo que harán mañana, ni ninguna otra cosa, “el cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una “anatomía política” que es, asimismo, una “mecánica del poder”: define cómo se puede apresar el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que opere como se quiere. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, “cuerpos dóciles” (Foucault, 2008: 160).

La cárcel “mal acostumbra” dirá Cabrera, protagonista de una de las historias de vida que son parte de esta investigación en curso. Ella estuvo detenida ocho años en el Complejo Penitenciario Federal de Ezeiza y conoce en carne propia cómo la disciplina es, en términos foucaultianos, una anatomía política del detalle y una técnica específica de un poder que toma a los individuos como objetos y como instrumentos de su ejercicio (Foucault, 2008). Segato, antropóloga, nos convida otra clave para pensar en lo que describe Cabrera: esta autora denuncia a la cárcel como promotora de una “pedagogía de la irresponsabilidad” aportando elementos también para pensar en el deterioro del lenguaje y cómo esto afecta a la posibilidad de construir procesos de responsabilización de sí:

(...) el vocabulario es escaso y rudimentario y a esto se suma la sustitución pragmática de las palabras de la lengua, con todo su potencial de significación y su oferta polisémica, por signos utilitarios destinados a una comunicación instrumental y telegráfica. La consecuencia de este “enmudecimiento” general, de este ensimismamiento, es la ausencia de circulación del recurso fundamental para la reflexión y el autoanálisis. (Segato, 2003: 19)

La educación en las cárceles se configura como un territorio altamente complejo y como un campo emergente y en tensión, dado que el propósito de garantizar el derecho humano a la educación se cruza y, muchas veces, entra en conflicto con las concepciones propias de la lógica penitenciaria, disciplinaria y de seguridad. Sin embargo, en este territorio que ofrece tal complejidad, también encontramos testimonios como el que relataba un estudiante del Centro Universitario de Devoto, al indagar acerca de los sentidos de la educación allí: “La educación da margen”. Parchuc, propone en su artículo “Dar margen: teoría literaria, crítica e instituciones” revisar los usos de esa expresión, arriesgando que no solo se refiere a

ampliar o extender los límites (...) sino también permitir, habilitar, dejar hacer (...) Podríamos decir: la educación (como modo de organización, como producción colectiva del conocimiento) cuando se dirige a quienes fueron postergados de ese derecho (entre otros) se vuelve deuda, reparación. (Parchuc, 2014)

Siguiendo esta línea argumental, este trabajo tiene por propósito reconstruir aquellas formas de reparar, de eludir, de resistir, de esquivar, de salirse del encierro, a través de la experiencia de formación, y apuesta a la construcción de un relato biográfico que permita relatarla y restituya cierta autonomía, a través de las redes pedagógicas, políticas y afectivas que puedan generarse; contar, de algún modo, las astucias de la vida cotidiana (De Certeau, 2007) de las personas privadas de su libertad ambulatoria.

Desde este posicionamiento de indagación e incidencia, resulta un acontecimiento político relatar los modos de supervivencia que apelan al campo educativo, a la potencia de lo vincular y a la resistencia colectiva. Sostenemos

la necesidad de indagar la propia voz de los protagonistas, legitimar su “saber de experiencia vivido” (Freire, 2008), y alentarlos a que sean productores y autores de ese saber. Producir conocimiento “desde adentro”, como manifiesta Daroqui en *Voces del Encierro*: “complejizar el conocimiento sobre la cuestión carcelaria, implica avanzar sobre la institución misma, penetrarla, hacerla visible, que la cárcel se exprese a través de la palabra de sus 'habitantes involuntarios', que el castigo salga de su oscurantismo y sea interpelado” (Daroqui, 2006: 18).

En un sistema que puede ser caracterizado como “pedagogía de la irresponsabilidad”, que infantiliza y ubica a la persona privada de su libertad en un lugar de minoridad, de dependencia, quitándole cotidianamente su poder de voluntad, de decisión sobre su cuerpo, sobre su tiempo, sobre sí mismo, se torna complejo a la vez que necesario, identificar cambios de posición subjetiva, experiencias transformadoras, que apelen al encuentro afectivo, creativo y a los procesos de reflexión y responsabilidad de sí.

Si los regímenes totales son como Hanna Arendt dijo “pedagogía de la traición”, las instituciones totales, y muy especialmente la cárcel son, de forma consistente, la escuela que produce y reproduce una comunidad moral de sujetos irresponsables. (Segato, 2003: 24)

Restituir los procesos de autonomía y responsabilidad accediendo, por ejemplo, a los derechos educativos y culturales, propiciando el espacio y las herramientas prácticas, simbólicas, políticas y afectivas, es una deuda de la sociedad en su conjunto. Que haya Sergios asumiéndose poetas y no malos, es un signo de posibilidad. Que la construcción del relato de la propia historia colabore con ese proceso, es una de las apuestas de este trabajo.

La experiencia: un impulso conductor

Yo fui
todo lo que se me imputa
y también las razones que no conocés
fui cardo
piedra en tu zapato
corona de espinas
lanzas en tu costado
pero algo más que las letras en negrita de un expediente
aunque no lo creas
o ni siquiera lo imagines.
Yo fui
he sido
ya no seré.

Liliana Cabrera

Desde el recorrido de investigación e intervención que venimos transitando, encontramos que en un contexto donde hay escasa circulación de recursos para la reflexión, el autoanálisis, la perspectiva de un proyecto personal, la posibilidad de tomar decisiones, no resulta fácil el ejercicio de la responsabilidad. Cuando Segato denuncia al sistema penal como promotor de la pedagogía de la irresponsabilidad está apelando a la noción de responsabilidad como práctica vinculada a la experiencia humana “ya que responsabilidad implica responder por lo hecho a alguien, prestar cuentas a otro encarnado, situado, significativo. Implica también el imperativo de hablar sobre sí, y como dice Ricœur, comprometerse en la construcción de una continuidad narrativa entre quien fui, quien soy y quien seré” (Segato, 2003: 23).

Es valioso el poema que da comienzo al apartado para ilustrar esto último. Hablar sobre sí, sobre la propia

experiencia. Reivindicamos la experiencia como el eje que da sentido a la educación y a su investigación, y a la singularidad de las situaciones y las personas. La mirada sobre la experiencia apela a las nociones de sentido y saber como soporte y horizonte de las investigaciones, como alerta de la dimensión de lo vivido y pensado, y como modo de expresar la complejidad de cada situación singular indagada. Esta forma de investigar la educación tiene puesto el eje en la vivencia personal, imprimiendo un sentido “particular, situado y personal a la experiencia social” (Suárez y Argñani, 2011: 103). La propuesta consiste en que los participantes que realicen los escritos de sí, registren, relaten, busquen una lengua para la experiencia. “Una lengua que esté atravesada de pasión, de incertidumbre, de singularidad, de exterioridad, de alteridad” (Larrosa, 2011: 43).

Contreras y Pérez de Lara reconocen este “trabajo cognitivo” y “esfuerzo de subjetivación” que supone mirar la experiencia, como una forma de mostrarnos “que hay que volver a pensar” (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 21). Sus investigaciones y análisis teóricos también informan aproximaciones conceptuales a la categoría de experiencia en el campo pedagógico:

(...) la propia idea de educación está ligada a la experiencia y al pensar al menos en dos sentidos: por una parte podríamos decir que toda práctica educativa busca ser experiencia, esto es, que sea vivida como experiencia, como algo que da que pensar; y por otra parte la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia, es decir, según es vivida por sus protagonistas y atendiendo a lo que les supone, a lo que les significa, a lo que les da que pensar. Investigar la experiencia educativa es (se origina en y tiene por camino) pensar sobre lo que da que

pensar la educación a sus protagonistas. (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 21-22)

Así, este proyecto de investigación se propone reivindicar la historia singular, la historia narrada. Acompañar el proceso de construcción de los relatos, con una múltiple intención:

Por un lado, es una herramienta que permite dar cuenta de la percepción de cada uno en cuanto a la reconfiguración de identidades y cambios de posicionamiento subjetivos, pero también encuentra apoyo en la posibilidad de dar a conocer, problematizar e incidir en la ampliación de derechos para las personas privadas de su libertad ambulatoria, tanto como aportar claves para re-pensar los espacios educativos allí y visibilizar la potencia de ciertas intervenciones artístico-educativas.

Por el otro, colabora con la posibilidad de acceder analíticamente a sus propios actos y que eso contribuya a la restitución de algún tipo de autonomía que la cárcel quita. Una documentación que permita objetivar, recuperar la propia historia, con la sospecha de que siempre, al historizarnos, logramos comprender los acontecimientos de otro modo, y de que esa comprensión facilita la posibilidad de mirar los hechos y situaciones vividos como experiencia. Para fundamentar lo anterior, apelaremos a algunas de las narrativas de los participantes de la investigación en curso.

Liliana Cabrera estuvo detenida ocho años en la cárcel de Ezeiza. A las dos semanas de ingresar al penal la invitaron a un taller de poesía que coordinaba la asociación civil "Yo no fui". Cuando empezó tartamudeaba, se sentía incómoda con las devoluciones, le daba vergüenza relacionarse con la gente y se admiraba de la facilidad con la que sus compañeras lograban escribir. Con el correr del tiempo se hizo dueña de su poesía y, así, de sí misma, formó adentro

su propia editorial, consiguió que le prestaran una máquina donde tipear sus textos, escribió tres libros y ahora afuera, todos los martes y jueves concurre a la cárcel de Ezeiza a facilitar ella el taller de poesía en el que antes participaba. Dice sobre la escritura en su vida:

(...) en mi caso se ha transformado en lo que me define: Yo soy esa persona que escribe, que da un taller junto a María y Juan en Ezeiza y que siempre busca nuevas oportunidades y canales de expresión, entonces puedo decir que la escritura se hizo parte de mi identidad. Yo soy poeta. (narrativa de Liliana, 2014)

José Morillo nació en Galicia, tiene 55 años, fue detenido en 2011 y pasó por los penales de Marcos Paz, Devoto, Roca y Esquel. Ese mismo año se inscribió en los talleres del colectivo “Abrir Puertas” y desde ahí comenzó a reencontrarse con la escritura y, según él, consigo mismo:

Sin darme cuenta apenas de cómo sucedía, fui tomando conciencia de que si bien, efectivamente todo mi mundo se había derrumbado y desaparecido, los recuerdos que me torturaban consiguieron que pudiese encontrarme con alguien al que no veía desde hacía mucho tiempo y al que ya consideraba insignificante en mi vida. Yo mismo. (narrativa de José, 2013)

José, “adentro”, fue coordinador editorial interno de la revista *Como sardina en lata*, facilitador pedagógico del programa del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación “La experiencia cuenta”, jefe de biblioteca del pabellón de Adultos Mayores, coordinó un taller y se inventó otra revista en una cárcel del sur, consiguiendo apoyo del Servicio Penitenciario, de organizaciones sociales, y hasta del

diseñador más famoso de General Roca. Se hizo amigos, se enamoró de su profesora, se vinculó así con su propia erótica, se lo hizo saber a su escritura, amplió su universo vocabular:

La confección de una revista literaria *Como sardina en lata*³ me empujó a escribir con regularidad como medio de expresar sentimientos que escondía en mi interior y mediante algunos relatos me atreví a afrontar temas que me concernían directamente y que no dejaba que aflorasen bajo ninguna circunstancia. De repente la condena tenía un sentido. (narrativa de José, 2013)

Hasta acá, un hombre que se las arregló para pasar su vida en el encierro y que le encuentra sentido a su condena re-escribiendo su historia.

El trabajo con la palabra resulta clave, el lenguaje como camino de invención, como análisis de la propia realidad, “es como si de repente, rompiendo la ‘cultura del silencio’, descubrieran que no solo podían hablar, sino también que su discurso crítico sobre el mundo, su mundo, era una forma de re-hacerlo” (Freire, 2009: 59). Segato también pone en valor la palabra:

El derecho al acceso a recursos expresivos enfrenta a la pobreza de vocabulario que es endémica en las cárceles. Teniendo en cuenta que las palabras son recursos imprescindibles para construir las narrativas de la responsabilidad y para permitir el espejamiento del sujeto a través de su producción discursiva, el sujeto no puede hacerse cargo de sus acciones sino a través de una discurso que recoge el pasado en el presente, le

3 Revista producida desde el colectivo “Abrir Puertas” en el Complejo Penitenciario Federal Devoto.

da un nuevo sentido y lo transforma en una promesa para el futuro. Todo esto se hace con la herramienta hermenéutica de la palabra. (Segato, 2003: 36)

Este trabajo con la palabra acompaña la construcción y apropiación del propio camino, suponiendo que

lo que surge en la realización de esos procedimientos de exploración personalizada y en la verbalización de la experiencia es el poder transformador que ejercen (...) y, en el mejor de los casos, les permiten elaborar un trabajo de reorganización y de reconfiguración de su historia. (Delory-Momberger, 2003: 97)

Esa sería según Delory-Momberger la dimensión autoformadora de la narrativa de vida. El trabajo narrativo de exploración personalizada, la escritura de sí, la autobiografía parecen ser puntos en un mismo itinerario posible desde el control de sí a la autonomía responsable. Un camino posible en la construcción reflexiva del sí mismo.

La perspectiva narrativa y (auto)biográfica: una mirada posible

Cada uno elige cómo se cuenta a sí mismo su propia historia,
podría elegir contármela en positivo o en negativo.
Toda experiencia nos dota de cierta sensibilidad para comprender.
Fue casi mágico lo que pasó cuando comencé a relatar
mi vida desde otro modo, ahora entiendo que hasta las cosas
que parecen más terribles pueden convertirse en escalones
para cruzar a la zona más clara de una misma.

Gioconda Belli

Uno de los supuestos fundadores del movimiento socio-educativo de las historias de vida es que la escritura de sí propicia al actor-autor de la historia la posibilidad de construir una versión satisfactoria de sí mismo, mediante la reflexión sobre su experiencia en el acto de narrar la historia de su vida y/o de su formación (Passeggi, 2010: 174).

Consideramos pertinente en este apartado hacer mención a algunos de sus rasgos y aportes fundamentales, teniendo en cuenta que el enfoque de la perspectiva narrativa y (auto)biográfica todavía está consolidándose en el campo de la investigación pedagógica.

La perspectiva narrativa y (auto)biográfica es un territorio en expansión que comienza a perfilarse como una plataforma desde la cual indagar el mundo educativo; supone “zonas de contacto” (Suárez, 2014) entre el espacio (auto)biográfico, la experiencia pedagógica y la investigación-formación-acción en educación. El espacio biográfico conmovió al mundo educativo (Arfuch, 2002): esta expansión de las prácticas narrativas (auto)biográficas ha contribuido a la emergencia de nuevos sujetos, experiencias y discursos pedagógicos que disputan sentidos y legitimidad respecto de cómo nombrar, hacer y pensar la educación y la formación (Suárez y Argnani, 2011).

Como señala Dávila en su tesis de Maestría, hasta el momento, la investigación biográfico-narrativa fue generando un nuevo lenguaje y, al mismo tiempo, vehiculizando cursos de acción colaborativa entre investigadores y agentes educativos. En este sentido, además de cuestionar las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa, las versiones más críticas de las perspectivas interpretativas aportaron ideas y estrategias valiosas para establecer una conversación más vivificante y horizontal con los actores de las prácticas educativas y, sobre todo, para afrontar el desafío de desarrollar modalidades más

democráticas de producción de conocimientos pedagógicos. El camino que muchos proponen para ello consiste fundamentalmente en recuperar, reconstruir e interpretar sus palabras, comprensiones y experiencias en espacios de construcción conjunta de conocimientos educativos y pedagógicos. Es decir, frente a las limitaciones de la investigación convencional, que aíslan y pretenden controlar las dimensiones subjetivas y personales en el estudio de los procesos educativos, propusieron un cambio de eje que implica cuestionar y descomponer las relaciones de saber y de poder que entraman el campo pedagógico. Se posiciona a los actores de la situación educativa como activos productores de saberes pedagógicos estimulando la conformación de comunidades de prácticas y discursos plurales y críticos de acuerdo con unas reglas de juego diferentes (Dávila, 2015).

Esta opción metodológica implica una apuesta a reconstruir la historia de alguien para contar un mundo de vida (Ricœur, 2011), e infiere que las

(...) charlas con ellos pueden significar una invitación a sumergirnos en relatos que narran experiencias educativas y las sutiles percepciones de quienes las vivieron. Puede ser una oportunidad para introducirnos y comprender el universo policromático y plural de las prácticas individuales y colectivas. (Suárez, 2011: 100-101)

En este viraje que no opone lo singular y lo social, se inscribe también Delory-Momberger, cuando advierte: “la actividad biográfica permite, simultánea e indisolublemente que los individuos se construyan como seres singulares y se produzcan como seres sociales” (Delory-Momberger, 2009: 153). Su énfasis está puesto en la “naturaleza contextual, situada, específica y compleja de la experiencia

social, biográfica y pedagógica” (Bolívar, 2002). Se preocupa entonces por lo subjetivo y por develar las intenciones, las emociones, los afectos que subyacen en los relatos, y se constituyen en componentes relevantes en la comprensión de la realidad. Desde este enfoque, no solo se trata de contar lo que pasa sino, sobre todo, lo que les pasa a los protagonistas de la escena educativa.

Para remitirnos al mundo de la educación en cárceles más precisamente, la indagación desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica que, por definición se funda en la voz de los sujetos que habitan ese espacio, permite anclar la mirada y reivindicar el “saber de experiencia” (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Alliaud y Suárez, 2011) que solo poseen aquellos que vivieron alguna experiencia educativa en situación de encierro. Se constituyen así como portadores de ese saber de experiencia y productores de saberes pedagógicos.

Así, en nuestro terreno de trabajo, la tarea del proceso de indagación personal consiste en principio en acompañar la reflexión acerca de sí mismos, de la búsqueda de un lenguaje para la experiencia, del “camino hacia sí” (Josso, 2010). De este modo, este trabajo de encadenamiento del relato de vida, de una permanente y asistida re-escritura del relato de experiencia “es la que torna a la documentación narrativa en un proceso reflexivo y la que potencia la mirada crítica del narrador: este no va a ser el mismo antes de escribir (y re-escribir) su historia. La cualidad auto-reflexiva permite darle un sentido nuevo” (Suárez, 2011: 111).

La intención es acompañar ese “camino hacia sí” facilitando la pregunta por las condiciones institucionales, pedagógicas, subjetivas, por las condiciones de producción de su trayecto educativo en el marco de su historia de vida atravesada por la educación y por la privación de la libertad. En ese marco resulta valioso el procedimiento de exploración

personalizada (Delory-Momberger, 2009), para comprender cómo operan ambas lógicas (la lógica educativa y la lógica carcelaria), que estructuran prácticas de producción de identidad. Y a su vez, entender cómo esas identidades se construyen en la trama narrativa.

Aquellos participantes de la investigación que construyen un relato, que lo reflexionan, lo hilvanan, lo escriben y, por qué no, lo socializan, dejan de ser espectadores de ideas para pasar a ser constructores. En términos de Freire “la superación no se logra en el acto de consumir ideas, sino de producirlas y de transformarlas en la acción y en la comunicación” (Freire, 2010: 126). Para Delory-Momberger el poder transformador que ejerce en las personas la realización de los procesos de exploración personalizada y la verbalización de la experiencia logra:

(...) un retorno reflexivo sobre sí mismos y sobre su recorrido, y un trabajo de conceptualización de la experiencia destinado a transformar los saberes brutos de la acción en saberes formalizados y reconocidos. Cuando se desarrolla bajo la forma de narrativa, la actividad lingüística en particular es esencial para esas operaciones de inteligibilidad y de transformación: no se trata de la simple recolección o traducción de saberes que ya estarían allí, sino que posee un verdadero efecto de elaboración y de conocimiento. (Delory-Momberger, 2009: 97)

Desde un posicionamiento epistemológico, la narrativa que comprende la realidad desde los relatos de los sujetos de la experiencia reconoce, recupera y reivindica ese saber como elemento central para la investigación. Clandinin y Connelly (2008) se refieren a la investigación narrativa como aquella que estudia la forma en que los seres humanos

experimentan el mundo, cómo lo viven, cuentan, relatan. Para estos autores este estudio puede realizarse a través de historias, biografías y relatos orales o escritos y procura captar sentidos y significados para comprender y revisar desde allí el problema que estudia. Como enfoque de investigación es una particular reconstrucción de la experiencia.

En términos de la producción del relato, Clandinin y Connelly plantean en su libro sobre la investigación narrativa que “es la experiencia, no la narración, el impulso conductor” (2000: 188). Es valioso en nuestro territorio de trabajo, darle lugar a la escritura de la experiencia personal, ya que la escritura está inmersa en relaciones de poder: estas condicionan las formas y las posibilidades de escritura. Allí, donde las personas privadas de su libertad son “letras en negrita de un expediente” (Cabrera, 2013), donde sus nombres aparecen escritos en planillas de control que marcan, clasifican, evalúan conductas y conceptos, donde ellos son siempre los que son escritos, en forma despersonalizada, por sus apellidos, por sus pabellones, por sus causas; en manos de jueces, de docentes, de abogados, de psicólogos, de la estructura del Servicio Penitenciario, escribir cobra potencia. La escritura produce otros efectos de verdad, para dejar de ser escritos y ser ellos los que escriben, para escribirse ellos mismos, para sentir simpatía por sí mismos, para vincularse con otro, para salir, para reponer, para construir un espacio simbólico interior. Escribirse o ser escrito puede hacer una gran diferencia a la hora de tomar las riendas del propio camino. Por eso la intención es recuperar, promover y acompañar el tránsito y la documentación reflexionada de aquellas experiencias. Apelando a que la escritura de sí posibilite, entre otras cosas, dotarnos de sensibilidad, subir escalones, aportar claridad.

De un momento de reflexión personal

El infierno de los vivos, es el que habitamos todos los días.

Dos maneras hay de no sufrirlo:

la primera es aceptarlo y volverse parte de él,
hasta el punto de no verlo más.

La segunda es buscar y saber reconocer quién y qué,
en medio del infierno, no es infierno, hacerlo durar y darle espacio.

Ítalo Calvino

Me permito pararme en este último momento en la primera persona del singular para iluminar una dimensión personal en el proceso de investigación.

En cuanto al ejercicio de reflexión sobre la tarea de investigar, este es y será un punto central de este trabajo. En primer lugar por mi recorrido y compromiso con el mundo de la educación en la cárcel y las personas que lo habitan. Y por mi deseo de que sus historias, recorridos y relatos, sean legítimos y productivos en tanto provenientes de sujetos portadores de ese saber. Esto implica que las relaciones de poder y de saber en el campo pedagógico se vean alteradas. Como advierte Segato:

(...) el silenciamiento de los habitantes de la cárcel es extremo. Sus saberes son negados, sus mensajes son interceptados. El derecho a la audibilidad garantiza la inscripción discursiva, el registro narrativo y la proyección extramuros del mensaje del preso, como una voz más que debería sumarse a la polifonía del coro societario. (Segato, 2003: 26)

En segundo lugar, es preciso relatar de modo muy sintético la historia de mi trabajo de intervención e indagación,

lo que ella hizo y hace conmigo, y lo que yo hice y hago en ella. Poner de relieve el origen de la inquietud pedagógica, las contradicciones del camino y el tránsito de la pregunta pedagógica personal, singular, es también una forma de ser justa no solo con mi propia historia y la de mi investigación, sino con la de aquellas personas que prestan su historia y la ponen a disposición para mi trabajo. Resulta una cuestión de honestidad explicitar y hacer públicos los problemas éticos y políticos que nos planteamos durante los procesos de investigación. Sobre todo en este tipo de indagaciones, en las que sostenemos una pregunta pedagógica en primera persona (Contreras, 2011). Es decir: una investigación con cuerpo, donde se pone el cuerpo, la mente, el corazón; que conlleva una movilización política, intelectual, pero también física. Que a su vez está implicada en relaciones de colaboración y compromiso con las personas con las que trabajamos. Pero que en cierto momento requiere de un trabajo personal al representar e interpretar tanto la propia experiencia de investigación, como un conocimiento elaborado sobre el territorio. Es en primera persona entonces, porque no podemos desvincular nuestras propias concepciones, preocupaciones ideológicas, deseos e inquietudes personales. Y esto se cristaliza no solo a la hora de elaborar las interpretaciones, siempre al ras de nuestras experiencias, sino también al momento y al modo de aproximarnos al campo para comprender la realidad que queremos estudiar.

La experiencia de intervenir socialmente e investigar en la cárcel hace mella en mí de múltiples maneras. Llevo a cabo intervenciones en la cárcel como tallerista y coordinadora de programas socioculturales y educativos desde 2011. La cárcel se volvió en mi vida espacio de militancia, de intervención, de reflexión, de sorpresa, de indignación, de presencia creadora, de aprendizajes, de angustias, de risa, de obsesiones, de incertidumbres, de contradicciones, de

acompañamientos, de encuentros con otros, de indagación. La cárcel me formó y me transformó, la perspectiva del arte y la educación en la cárcel me conmovió, y así yo insisto en acompañar procesos a través de los cuales las personas que transitan ese mundo logran trascenderlo, pensarse, escribirse, conectarse con el placer, re-configurarse, intervenir el espacio que habitan transitoriamente, personalizarse, subjetivarse.

Hoy me atrevo a decir que la intención es celebrar la victoria de la palabra. Así es como desde allí, a mí se me cruzan dos mundos que me provocan, me interpelan y me convocan: la cárcel y la palabra. La cárcel tenebrosa y la palabra pedagógica ¿qué hay de pedagógico en la palabra? ¿De cuántas múltiples formas pueden cruzarse la cárcel y la palabra? ¿Puede formar y transformar la palabra? ¿Puede colaborar a fortalecer otros relatos allí adentro? ¿Se puede pensar la palabra en sus distintos formatos como instancia de intervención, como praxis política? Es la búsqueda de la palabra creativa, cuidadosa, posibilitadora, transformadora, pedagógica, en aquel otro espacio. Es el elogio de la palabra en un lugar de burocracias sordomudas, decisiones despersonalizadas y cuerpos castigados.

Es habitual que aquellas que hacemos investigación pedagógica, también seamos educadoras. También es habitual, y sucede en lo personal, que nuestro trabajo de intervención y de indagación coincidan al punto de confundirse, fusionarse, amalgamarse de tal manera que cuando comencé la investigación, fue una dificultad enorme para mí re-encuadrarla como tal. Esta es una de mis dificultades centrales a la hora de investigar. En mi recorrido de investigación, poder ubicarme en los distintos roles, intentando ser a veces educadora y a veces investigadora, anuda la dificultad que aún no pude desarmar. Este itinerario personal requiere de mí un desafío mayor a la hora de encuadrarlo

en un proyecto de investigación que implica una tarea experiencial distinta: más anclada en la reflexión teórica, más mediada, más cerca de los requerimientos cognitivos intelectualmente rigurosos para la producción efectiva de saberes y conocimientos críticos (Suárez, 2009).

Es en esta contradicción que se suscitan los dilemas en mi propio proceso de hacer investigación: ¿cómo hacer investigación en el mismo territorio en el que hago intervención? ¿Es necesario correrme de ciertas posiciones para ocupar otras? ¿Qué hago con las historias de vida que me prestan para comprender cierto territorio, cierto espacio educativo? ¿Cómo manejar la implicación y el distanciamiento productivo a los fines de la investigación? ¿A quién beneficia la investigación? ¿Quién es legitimado social y profesionalmente con mi indagación? ¿A quién se cita? ¿Quién investiga y quién es investigado? Comparto las palabras de Arnaus:

(...) tomar conciencia del peligro de que, a través de mi trabajo pueda mantener o reproducir la jerarquización teoría-práctica. Mantener o reproducir la diferencia entre quienes analizan la práctica y quienes la practican y en consecuencia legitimar la dependencia intelectual (y por tanto la división social del trabajo) de unas personas sobre otras. (Arnaus, 2008: 73)

Mi intención, que supone siempre un desafío, es intentar no traicionar la confianza y la intimidad que compartimos para realizar la indagación. Habilitar la voz de los participantes en el campo pedagógico, no cristalizar ni imponerle al relato de los protagonistas categorías analíticas, sino más bien presentar una realidad abierta al diálogo, que suscite reflexiones pedagógicas, que arroje pistas para comprender aquellas experiencias educativas y que aporte claves para re-pensarlas. Arnaus es clara cuando afirma que

“dependiendo de la posición que se toma a la hora de investigar, metodología y ética son inseparables” (Arnaus, 2008: 67), y sugiere:

Cuando la investigación se focaliza en las vivencias, el pensamiento, el sentimiento, las acciones, es importante poder establecer relaciones colaborativas y comprometidas éticamente. Esto significa reconocer a quienes se investiga como personas y no como puros objetos de una investigación al servicio de intereses ajenos a ellas. Por eso es importante negociar los roles, la finalidad, la metodología, el acceso a la información, el respeto a la confidencialidad, para no caer en la imposición y el privilegio de la persona que investiga por encima de los otros protagonistas. (Arnaus, 2008: 70-71)

En otro orden de cosas, en cuanto al trabajo mismo de investigación pedagógica en la cárcel, así como hacer educación allí, hacer investigación también está atado a las lógicas de seguridad: ingresar siempre con DNI, no poder ingresar aparatos electrónicos para grabar entrevistas, estar sujeto a los tiempos de los agentes penitenciarios que permiten la entrada, la circulación, que las personas con las que trabajamos se vayan a comparendo, tengan visita, los lleven de traslado. Eso mismo ocurrió con José mientras estábamos en el momento más vital de los intercambios narrativos. Los traslados son imprevistos, momentos de desarme, estrategias disciplinarias para desfragmentar, para volver a romper. A José lo trasladan a la Unidad Penitenciaria de General Roca y ese hecho fue un hito importante tanto en mi recorrido de investigación como en el proyecto del que formaba parte. Sin embargo, logramos que el Jefe de Educación de General Roca fuese nuestro intermediario y comenzamos un intercambio epistolar por

correo electrónico. Así fue como nuestra indagación biográfica pudo continuar. Ejemplo si los hay de cómo este tipo de investigación apela a la colaboración, la co-participación.⁴ Ya no solo de los mismos participantes que son los protagonistas y autores de su propia biografía, sino de los distintos actores institucionales, engranaje indisociable que está en juego cuando se emprende un trabajo de investigación de este tipo. Suárez denomina “trama micropolítica institucional” a los distintos actores y sugiere estar atentos a ella para pensar cómo juegan, entran en tensión, desdibujan prácticas o habilitan ciertas apropiaciones particulares y localizadas.

Pero también habrá varios momentos de trabajo interpretativo y sobre todo acerca del propio proceso de investigar que conllevan un camino paralelo, más individual, íntimo y solitario. En ese sentido puedo decir que si entiendo a la educación en cuanto experiencia, y a la experiencia como “eso que me pasa” (Larrosa, 2011), no puedo dejar de pretender que esta experiencia de investigación e intervención pedagógica también me conmueva, también logre dislocar mis supuestos y certezas y sea reveladora en mi recorrido personal y profesional. Entiendo la investigación como una experiencia de formación, una experiencia de transformación:

Se trata de que investigar, entendido así, es un acontecimiento, una experiencia, algo que vivimos y nos afecta, nos cuestiona, nos pone en crisis, nos enfrenta a nuestro no saber, a nuestro no entender, nos empuja a transformar algo en nosotros para hacer sitio, para dar cabida a eso que nos plantea la experiencia que estudiamos, para intentar ver más allá de nuestro vivir

4 De allí el utilizar en todo el proyecto el nosotros de la primera persona del plural.

la educación como actividad en la que estamos implicados, comprometidos. Investigar es, pues, una experiencia de aprendizaje. (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 42)

Mi deseo es que esta sea una experiencia de aprendizaje, transformación y alegría tanto para mí como para los participantes de la investigación; y en ese reconocimiento, hacerla durar y darle espacio.

Bibliografía

- Alliaud, A., Suárez, D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*, col. Narrativas, (auto)biografías y educación, n° 3, Buenos Aires, Editorial FFyL-UBA/CLACSO.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Arnaus, R. (2008). "Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica". En Larrosa, J. *et al.* (comps.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, n° 1. Disponible en: <<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>> Consultado: 3/03/2012.
- Cabrera, L. (2013). *Bancame y punto*. Buenos Aires, Bancame y punto.
- Contreras, J., Pérez de Lara, N. (2013). "La experiencia y la investigación educativa". En Contreras, J., Pérez de Lara, N. (comps.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco, Jossey-Bass.

- (2008). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En Larrosa, J. *et al. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Daroqui, A. (2006). *Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación socio-jurídica*. Buenos Aires, Omar Favale.
- Dávila, P. (2015). "Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas". Tesis de Maestría. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. México, Universidad Iberoamericana.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/ Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2009). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2010). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Frejtman, V. (2008). "De Freire a nosotros y de nosotros a Freire. Experiencias de la praxis y pedagogías críticas". En *Novedades Educativas*, Buenos Aires, n° 209, mayo.
- Goffman, E. (2004). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gutiérrez, M. (2012). "Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir". En Gutiérrez, M. (comp.). *Lápices y rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro*. Buenos Aires, Del Puerto.
- Josso, M. C. (2014). "Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí". En *Revista mexicana de investigación educativa*, n° 62, vol. XIX, julio-septiembre.
- Larrosa, J. (2011). "Experiencia y alteridad en educación." En Larrosa, J., Skliar, C. (comps.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Parchuc, J. P. (2014). "Dar margen: teoría literaria, crítica e instituciones". En *El taco en la Brea*, Revista anual del Centro de Investigaciones Teórico Literarias CEDINTEL, Santa Fe, n° 1, 08-01.

Passeggi, M. (2010). "Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica". En *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Ricœur, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Segato, R. (2003). *El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto "habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel"*. Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia. Disponible en: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf> Consulta: 13/08/14.

Suárez, D. (2014). "Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina". En *Revista mexicana de investigación educativa*, n° 62, vol. XIX, julio-septiembre.

-----(2011). "Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente". En Alliaud, A., Suárez, D. H. (comps.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Editorial FFyL-UBA/CLACSO, colección Narrativas (auto)biografías y educación, n° 3.

Suárez, D. H., Argñani, A. (2011). "Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas". En *Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, vol. 20, n° 36, julio-diciembre, 43-56.

Experiencias formativas y aprendizaje social en contextos de ruralidad globalizada; algunos apuntes conceptuales

María Laura Canciani

Presentación

"Yo sé muchas cosas... se mucho de mecánica y también soy rápido con los números. Todo lo aprendí trabajando (...). Si uno quiere aprender todo es escuela". (Entrevista realizada a un pequeño productor camino a su chacra en Colonia Pastoreo, febrero 2015)

"Mi marido fue solo hasta primer grado. Él sabe de mecánica, electricidad, carpintería, plomería, de la chacra, todo lo que le preguntes sabe... y él dice que todo eso no lo aprendió de la escuela y que le pregunte a cualquiera que terminó la escuela 'que haga', 'ellos saben, pero no a hacer'". (Entrevista realizada a una pequeña productora, en la feria local de San Ignacio, febrero 2015).

"Y uno aprende así, por su cuero. Es la mejor escuela, intentas hacer algo y si te fue mal, entonces te diste cuenta que no era así... y la próxima vez no comentes más ese error. ¡Aprendiste por tu cuero! Como decimos acá..." (Entrevista realizada a una pequeña productora, en su chacra en Colonia Invernada, noviembre 2014).

“Yo quiero que [mi hijo] vuelva a la chacra pero con un título, para que venga a mandonear, no a hacer las cosas. Pero para eso tiene que estar acá y saber lo que cuesta”. (Entrevista realizada a una pequeña productora, en su chacra en Colonia Invernada, agosto 2014).

“Ellos organizaban las plantaciones, limpiaban entre todos los vecinos, ayudaban al otro en la cosecha. Y vos te crías así... viendo esa forma de trabajo”. (Entrevista realizada a una pequeña productora, en su chacra de Colonia Aparicio Cue, febrero 2015).

Estos fragmentos han sido extraídos de distintas entrevistas realizadas a pequeños productores del sudoeste misionero y forman parte de una investigación doctoral que tiene por objetivo general estudiar las experiencias formativas vinculadas con la agricultura familiar en el actual contexto de ruralidad globalizada, en una configuración territorial específica del espacio rural de San Ignacio (Misiones). Nos preguntamos por los procesos sociales de aprendizaje que surgen de dichas experiencias y exploramos los modos en que estos aprendizajes sociales se producen, se transmiten y se transforman en la vida de los pequeños agricultores. Focalizamos en distintos ámbitos y tareas del trabajo agrícola familiar como también consideramos un conjunto de actividades asociadas al mundo rural, a la reproducción familiar doméstica y a la economía social agraria que resultan significativas para ellos y que nosotros decidimos conceptualizar como experiencias formativas. Entre las múltiples preguntas que orientan este trabajo nos interesa mencionar aquellas que guardan relación con los fragmentos citados al comienzo:

¿Qué saberes vinculados con la agricultura familiar se construyen y circulan en el actual contexto de globalización

en nuestro país? ¿Cómo se producen estos saberes y sus aprendizajes? ¿Qué implicancias formativas tiene la experiencia en el desarrollo de esta práctica productiva? ¿Qué lugar tiene la escuela en estos procesos? ¿Cuáles resultan significativos para los sujetos y por qué?

En el marco de una investigación etnográfica más amplia que se desarrolla en la zona desde 2008,¹ nos interesa reconstruir las prácticas sociales a partir de las cuales los pequeños productores producen y legitiman distintos saberes, experiencias y aprendizajes vinculados con la agricultura familiar y que resultan significativos para su formación y el desarrollo del trabajo agrícola familiar, en un contexto de creciente concentración de la propiedad de la tierra y avance de la explotación forestal de especies exóticas de rápido crecimiento. Decidimos privilegiar aquellas comunidades no escolares de práctica que son valoradas por las familias como instancias legítimas de aprendizaje, en las cuales se construye y circula un patrimonio cultural de saberes, conocimientos prácticos y experiencias significativas para sus actividades y labores cotidianas.

Como parte del trabajo de campo de dicha investigación, hemos realizado una reconstrucción empírica de las actividades productivas en predios familiares, de la intervención de organismos gubernamentales en la zona (especialmente de la Secretaría de Agricultura Familiar de la Nación) y un relevamiento de las instituciones educativas (escuelas primarias rurales y secundarias de orientación agrícola) de la región. La información la obtuvimos a través de observaciones participantes y entrevistas abiertas en profundidad. Asimismo, hemos trabajado con estadísticas (Censo Nacional Agropecuario, Censo Nacional de

1 Dirigida por la Dra. Ana Padawer en el marco del Programa de Antropología y Educación del Instituto de Ciencia Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Población Hogares y Vivienda) e información geo-referenciada, las que nos han permitido vincular las experiencias formativas de los sujetos y sus aprendizajes con los registros de campo y la estructura social agraria de la zona con otro tipo de fuentes de información agregada. Incorporamos, a su vez, herramientas metodológicas de construcción colectiva como la confección de mapas de la zona y croquis de las chacras realizados por las propias familias.

En el presente artículo queremos compartir algunos aspectos conceptuales que surgen de nuestro trabajo de investigación en la necesidad de construir un enfoque teórico metodológico a los fines de una investigación situada más allá de la escuela y en los márgenes de la ruralidad. Un abordaje que nos permita analizar los procesos formativos en relación a las prácticas sociales de las familias rurales sanignacenses, valorando la experiencia y el saber hacer como recursos legítimos de formación, conocimiento y desarrollo sociocomunitario en el territorio rural.

En primer lugar, presentamos una descripción de la zona de estudio y la unidad de análisis en relación a las características territoriales y socioeconómicas de la región, para dar cuenta de los elementos más relevantes del contexto que constituyen las experiencias formativas de los pequeños agricultores. En segundo lugar, planteamos una discusión conceptual sobre dos ideas centrales que aportan a la construcción del enfoque teórico metodológico de la investigación. Focalizamos en la idea de experiencia formativa, categoría que nos permite abordar el contenido formativo de la experiencia no escolar en contextos rurales; y, seguidamente, profundizamos en la noción de aprendizaje como aspecto integrante y constitutivo de la práctica social y que nos brinda elementos para estudiar los procesos sociales de aprendizaje desde una perspectiva amplia y situada de la educación. Vale aclarar que no nos proponemos en este

trabajo realizar un análisis etnográfico del caso de estudio sino plantear una discusión teórica que resulta clave para nuestra investigación y que creemos que aporta de modo renovado a los estudios del campo de la pedagogía.

Descripción de la zona de estudio en relación con las características territoriales y socioeconómicas de la región

Como anticipamos, el trabajo de investigación se sitúa en una configuración territorial específica del espacio rural en el sudoeste misionero, en el Municipio de San Ignacio (Misiones). Nuestra zona de estudio está ubicada en una región que fue colonizada tempranamente y donde las tierras fiscales se agotaron antes que en otras áreas. Los datos estadísticos disponibles a nivel municipal refieren que la ciudad cabecera de San Ignacio contaba en el último censo con 7.772 habitantes y 3.438 pobladores rurales (Gobierno de Misiones, 2010).

Estudiar las experiencias formativas vinculadas a la agricultura familiar en esta zona del sudoeste misionero requiere considerar las transformaciones del modelo de acumulación capitalista de las últimas décadas. Los cambios asociados a este proceso en el agro de nuestro país –centrados principalmente en la desregulación y apertura económica, el desarrollo de la innovación tecnológica y el avance y la mercantilización del capital sobre la naturaleza–, atravesaron actores e instituciones, identidades sociales y modos de organización colectiva, reconfigurando la cartografía misma del sector al desplazar la agricultura familiar y potenciar el desarrollo de los agronegocios. Lo que Gras y Hernández (2009) caracterizan como un nuevo modelo de producción denominado ruralidad globalizada.

La estructura agraria de Misiones se ha caracterizado, desde la década de 1940, por la diversificación forzosa de

los pequeños y medianos productores nucleados principalmente alrededor de la yerba, el tung, el tabaco, el té y la producción forestal (Galafassi, 2008). Este sector se encontró a fines de los años 60 con un escenario económico productivo crítico, que forzó a que un número importante de colonos comenzara a vender sus predios para migrar a las ciudades, otros redujeron sus actividades para una estricta supervivencia, mientras solo un número menor logró capitalizarse (Bartolomé, 1982, 2007; Magan, 2008).

Para las décadas que siguieron, el contexto misionero fue afectado por los cambios en los modos de acumulación capitalista que se produjeron en el país y se favoreció una reconversión productiva hacia el modelo agroindustrial. Este modelo, que se desarrollaría en las décadas siguientes, acentuó la concentración en la propiedad de la tierra como proceso estructural que los gobiernos democráticos sucesivos no pudieron revertir hasta hoy (Manzanal y Rofman, 1989; Cragolino, 2001; Galafassi, 2008).

En el área del sudoeste de Misiones donde trabajamos, las transformaciones del espacio rural acontecidas en las últimas décadas implicaron la reorientación de la producción latifundista hacia la industria forestal de especies exóticas de rápido crecimiento, en particular de pinos y eucaliptus, e incluso la yerba mate –producto tradicional de la provincia– quedó bajo el modelo del agronegocios en su integración vertical (Lapegna, 2005).

El área de nuestro trabajo se focaliza principalmente en las colonias de Aparicio Cue, Invernada y Pastoreo de dicho municipio, un espacio rural que se extiende por 20 km en dirección oeste a partir de la intersección de la RN 12 y a lo largo del trazado de las RP 210 y RP 216. La primera ruta atraviesa la provincia en la dirección noroeste-sudoeste acompañando el curso del río Paraná, un corredor terrestre que es transitado por transportistas de yerba mate

y madera, así como por turistas. La segunda y tercera vía, en contraste, son caminos sin pavimentar transitados por “gente de la colonia”, población mbya guaraní y transportistas de madera. Solo en el caso de la RP 210 –que atraviesa las colonias Aparicio Cué y Pastoreo–, recientemente se ha incorporado un servicio público de transporte que la recorre una vez al día.

Nuestro relevamiento etnográfico nos permitió registrar que en esta zona confluyen distintas actividades productivas que ponen de manifiesto una amalgama de intereses en torno a la apropiación, distribución y uso de los recursos naturales, que históricamente se han centrado en la tierra y, más recientemente, en otros recursos como el agua. Estos intereses dan cuenta de una configuración territorial conflictiva y en disputa que pone de manifiesto la complejidad que asume el actual espacio social agrario del sudoeste misionero: hemos advertido la presencia de grandes corporaciones y propietarios avanzando en explotaciones extensivas de pinos y eucaliptus; hemos observado los cientos de toneladas de madera que distintos camiones “sacan” por día de las colonias; hemos registrado ciertas estrategias socioproductivas que las familias rurales ponen en juego diariamente frente el acceso desigual e irregular a la tierra; hemos compartido relatos con los afectados por una megarrepresa ubicada a orillas del río Paraná que han sido desplazados de sus lugares de origen a la periferia de la ciudad; mientras que proyectos ecoturísticos se instalan en la zona costera y las “ruinas” jesuítico-guaraníes son promocionadas más como una curiosidad de la zona que como parte de la historia de una población indígena presente que habita y resiste en el territorio.

A su vez, identificamos la presencia de asistentes técnicos del sector agrario quienes trabajan en la zona de estudio promoviendo territorialmente políticas y programas estatales para el fortalecimiento de la agricultura familiar e

impulsando procesos productivos, organizativos y formativos destinados a los “pequeñitos”² productores en el sudoeste misionero.

En este contexto, llevamos adelante una investigación etnográfica que hace eje en las experiencias formativas de familias rurales que viven en distintas colonias del municipio, que se autoidentifican diferencialmente como colonos, pequeños productores, agricultores familiares u ocupantes, y para las que el trabajo agrícola familiar resulta condición necesaria para la reproducción social de la unidad doméstica (Schiavone, 2005; Baranger, 2008; Padawer y Canciani, 2015).

Estratégicamente, hemos decidido profundizar para el análisis de la información empírica relevada en un conjunto de familias que presentan características heterogéneas en lo que refiere a la tenencia de la tierra, las trayectorias educativas, la participación social agraria, actividades laborales y trabajo predial y estructura y conformación familiar. No obstante, todas las familias seleccionadas participan de distintos modos en una cooperativa agrícola de pequeños productores de reciente conformación e impulsada por la Secretaría de Agricultura Familiar de la Nación.

Esta caracterización de la zona de estudio muestra algunas de las condiciones en las que los pequeños productores desarrollan el trabajo agrícola familiar y ofrece claras evidencias de la compleja territorialidad de la región, poniendo de manifiesto la conflictividad social, ambiental y territorial del espacio rural sanignacense. Del trabajo de campo surgen las diferentes formas en que los pobladores rurales

2 Expresión utilizada por un asistente técnico de un organismo estatal del sector para referirse a las familias rurales con las que trabajaba en San Ignacio (Misiones). Da cuenta del debate en torno al “tamaño” de las explotaciones y las características productivas del sector en el marco del actual discurso de la agricultura familiar y hace referencia a “aquellos que históricamente no han entrado ni siquiera en las estadísticas oficiales” (entrevista realizada en abril de 2013).

perciben, valoran y significan sus actividades productivas en relación, por ejemplo, con el acceso restringido al territorio, cómo construyen sus identificaciones y demandas, así como sus transformaciones a lo largo de la historia. Estas condiciones inciden de manera significativa y heterogénea en las características que asume el trabajo predial y en las distintas estrategias y saberes que ponen en juego cotidianamente para desarrollar sus actividades y proyectar su vida familiar en el campo.

El relevamiento etnográfico realizado y las distintas lecturas nos permitieron identificar las prácticas sociales vinculadas con el trabajo agrícola familiar y un conjunto de actividades, prácticas y relaciones sociales significativas para los sujetos; y, a la vez, reconsiderar el enfoque de investigación para el abordaje de aquellas experiencias formativas que se desarrollan más allá de la escuela y en los márgenes de la ruralidad, tratando de no reducir los procesos sociales vinculados al aprendizaje, a cuestiones netamente psicológicas o de socialización tan legitimadas en el seno del dispositivo escolar (Baquero y Terigi, 1996). Con estas inquietudes incursionamos en distintas lecturas provenientes de la antropología y la psicología histórico cultural, específicamente de aquellos estudios que sistematizan Chaiklin y Lave (2001), cuya perspectiva sociocultural nos permitió comprender el problema del aprendizaje en términos relacionales y situados, aportando significativamente a nuestras preguntas iniciales sobre el carácter formativo de la experiencia en contextos de ruralidad (Rockwell, 1986; Padawer, 2014).

Experiencias formativas en el espacio social agrario del sudoeste misionero

Cuando nos acercamos al espacio rural, a la agricultura y a los modos en que las personas viven y trabajan la tierra, la cuestión nos remite a la historia más profunda de nuestras comunidades latinoamericanas y a procesos de identificación cultural y productiva en la región. El tema nos invita a problematizar uno de los territorios más controvertidos de nuestro país, el rural, y a indagar un mundo poco explorado desde los discursos hegemónicos de la pedagogía. Valorar la tierra, y sus saberes, en el contexto contemporáneo de ruralidad globalizada implica atender no solo a un bien estratégico para el desarrollo económico de nuestro país, sino también supone poner de manifiesto, y en discusión, modos heterogéneos de trabajar, habitar y ser con la naturaleza y la cultura.

Esta investigación pretende aportar a dicha discusión asumiendo que las experiencias formativas vinculadas a la agricultura familiar, y sus aprendizajes, no son ajenas a estos procesos y resultan sugerentes para pensar la complejidad que adquiere en la actualidad el espacio social agrario de nuestro país. Desde nuestro trabajo, asumimos una concepción amplia de educación que no se reduce a la escolarización y concibe las labores rurales orientadas a la reproducción familiar doméstica y las actividades de organización social y productiva como experiencias formativas que suponen aprendizajes sociales significativos para las personas que las desarrollan. Afirmamos que estas experiencias y aprendizajes tendrían implicancias no solo en la producción de sujetos sociales sino también en la construcción social del territorio.

Si bien nuestra mirada incluye diferentes lecturas en el cruce de aportes provenientes de la antropología de la

educación, los estudios sociales agrarios y la pedagogía, en este apartado nos detenemos en la noción de experiencia formativa que desde la antropología latinoamericana propone Rockwell.³ Sus aportes logran discutir de modo renovado a partir de una noción crítica de cultura, la distinción entre educación y escolarización, un aporte inicial de la antropología a los estudios en educación que, si bien básico, resulta fundamental para nuestro trabajo (Levinson y Holland, 1996).

En su texto “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela” (1986), Rockwell introduce la noción de experiencia formativa afirmando que “permanecer en la escuela, en cualquier escuela, durante cinco horas al día, 180 días al año, seis o más años de vida infantil, constituye siempre una experiencia formativa”. Se pregunta por el contenido formativo de esta experiencia que subyace al proceso escolar entendido como:

(...) un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye solo un nivel normativo. Lo que conforma finalmente a dicho proceso es una trama bastante compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos de los elementos en torno a los cuales se organiza la enseñanza. (Rockwell, 1986: 10)

3 Elsie Rockwell es una antropóloga mexicana de gran trayectoria en la investigación educativa de nuestra región. En la actualidad, forma parte del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. Se dedica a los estudios culturales escolares desde una perspectiva histórica de la antropología de la educación.

La autora sostiene que la realidad escolar no es inmutable sino cambiante y divergente y que los análisis del “deber ser” no logran expresar lo que pasa cotidianamente en la escuela. De allí el sentido y la pertinencia de la etnografía educativa como enfoque de investigación que busca documentar lo no-documentado de la realidad social, es decir, aquellos procesos naturalizados, cotidianos, ocultos, imbricados en el seno de la escuela (Rockwell, 2009).

Si bien atiende a las experiencias formativas que transcurren cotidianamente dentro de la institución escolar, la autora brinda elementos sustantivos para el análisis de procesos educativos que acontecen en otros contextos institucionales y que resultan, paradigmáticamente, espacios no legitimados o subordinados de formación como las familias, las comunidades, el trabajo en oficios, etc. Lo sugerente de la propuesta de Rockwell radica, a su vez, en que estos procesos vinculados a lo formativo no pueden comprenderse en oposición (escuela vs. familia, por ejemplo), sino más bien en el análisis de sus entrecruzamientos, penetraciones y articulaciones, problematizando las relaciones sociales de los sujetos con el conocimiento (Padawer, 2014).

Abordar la complejidad de lo educativo en el espacio social agrario supone precisar dos cuestiones: por un lado, no limitar la idea de “educación rural” a los procesos formativos que suceden solo en las escuelas ubicadas en zonas rurales, y por el otro, no caer en referencias tales como las “otras” experiencias que en realidad subsumen estos procesos, desvalorizados y relativizados, a la escuela rural (Cragolino, 2001; Padawer, 2010). Estos aportes permiten ampliar la mirada y preguntarnos por las experiencias formativas no circunscribiendo las prácticas sociales únicamente a la escuela, dando visibilidad y legitimidad al contenido formativo de la experiencia no escolar que acontece, en nuestro caso, por ejemplo, en la chacra familiar o

la cooperativa agraria de pequeños productores. Privilegiar otros ámbitos educativos no implicaría entonces “olvidar” o “negar” la escuela sino más bien reconocerla como institución, pero no la única, de un complejo entramado sociocultural en el espacio social agrario y cuya experiencia opera, diferencialmente y en relación, en la vida cotidiana de los pequeños agricultores.

Rockwell (1986), en busca de una caracterización analítica, señala una serie de dimensiones o ejes de la experiencia formativa escolar tales como: la estructura espacio temporal, la definición del trabajo docente, la presentación del conocimiento, la definición del aprendizaje y la transmisión de concepciones del mundo. Estos elementos organizadores de la experiencia constituyen, cada uno de ellos, aspectos de análisis perfectamente trasladables a comunidades no escolares de práctica, donde pueden verse contrastes y articulaciones (Padawer, 2014b).

Esta caracterización ha resultado inspiradora para nuestro trabajo de campo y a partir de la información empírica relevada en terreno, hemos diseñado dimensiones específicas a los fines de analizar las experiencias formativas no escolares en contextos de ruralidad globalizada, que permiten identificar y caracterizar los procesos sociales de aprendizajes que acontecen en dichas experiencias. Hasta el momento, hemos propuesto las siguientes dimensiones de análisis: *la dimensión socioorganizativa*, referida a los aprendizajes que surgen de las experiencias pasadas y presentes de organización social agraria, *la dimensión territorial*, referida a los aprendizajes que acontecen en las experiencias marcadas por la tensión y disputa por la tierra entre proyectos de agricultura familiar y agroforestal, entre colonos sin tierra, ocupantes y grandes propietarios, *la dimensión identitaria*, referida a los aprendizajes que las personas recuperan en torno a su condición colona, *la dimensión temporal* o

generacional, referida a los aprendizajes que se producen, se transmiten y se transforman de generación en generación, y *la dimensión práctica*, referida a los aprendizajes que emergen de la acción práctica en el mundo social vinculado con la agricultura familiar.⁴

A los fines del presente trabajo, nos interesa profundizar a continuación en la noción de aprendizaje que subyace a esta propuesta, y que supone explorar los procesos y rituales de interacción que evidencian la puesta en práctica de determinadas habilidades y pautas de uso de los recursos, del lenguaje y del razonamiento por parte de los aprendices (Rockwell, 1986).

El aprendizaje como práctica social situada

De la misma forma que no es posible establecer una equivalencia entre el currículum normativo y la enseñanza que efectivamente se lleva a cabo en las escuelas, Rockwell (1986) sostiene que tampoco es válido pensar esta equivalencia para la relación entre lo que se transmite y lo que finalmente aprenden los sujetos. Al hacer esta distinción entre la enseñanza y el aprendizaje, la autora abre una distancia –no lineal– entre estos procesos y propone identificar al aprendizaje desde las dinámicas y estructuras específicas que lo conforman a partir del concepto de apropiación. En su caracterización, pone en el centro de la escena la acción de los sujetos en sus quehaceres cotidianos, a fin de comprender los modos en que estos seleccionan, integran, interpretan, reelaboran y producen, colectivamente y desde los recursos

4 Estas dimensiones analíticas de las experiencias formativas no escolares en contextos de ruralidad globalizada son una construcción propia que surge del trabajo de campo y se encuentran en proceso de desarrollo como parte de mi tesis doctoral.

culturales disponibles, saberes y conocimientos en relación a sus prácticas sociales (Rockwell, 2005).

Como sostiene Padawer (2014b), la perspectiva de Rockwell sobre las experiencias formativas escolares se ha visto renovada por la interlocución con otros estudios antropológicos como los sistematizados por Chaiklin y Lave (2001) quienes, con una inspiración vygotskiana y en debate con ciertos postulados cognitivistas, aportan al estudio de los procesos sociales de aprendizaje. Si bien ameritan referencias específicas, en estos estudios es posible identificar cuatro acuerdos conceptuales básicos que nos permiten abordar la cuestión del aprendizaje a los fines de nuestra investigación:

1. El aprendizaje es un aspecto integral de la práctica social, de carácter situado y relacional; y el conocimiento, una construcción social que acontece en el devenir de la acción práctica en el mundo.

Entender al aprendizaje como un hecho social implica comprenderlo como parte de la estructura de la propia práctica, imbricado en las actividades que hacemos cotidianamente. Es decir que no es posible circunscribirlo unívocamente a procesos subjetivos, psicológicos o de socialización formal o no formal; más bien, supone aceptar que “aprendemos siempre, en todos lados, todo el tiempo”. En esta expresión, que puede resultar simple y hasta una obviedad, subyacen los fundamentos para entender desde donde pensamos las experiencias formativas de los pequeños agricultores y refleja una concepción de aprendizaje que con frecuencia no se la reconoce como tal e, incluso, desde algunas posturas teóricas, suele ser desatendida ya que escaparía a los límites o alcances de lo que generalmente se entiende por pedagogía.

Asumimos, desde nuestra investigación, que toda actividad contiene aprendizajes y todo aprendizaje supone actividades

desarrolladas en un espacio sociocultural y tiempo histórico determinado. Esto implica concebir al aprendizaje y a aquello que se aprende no como objeto externo de internalización, sino como construcción social que se genera, se negocia (en términos de significados) y se transforma en el devenir de la acción práctica en el mundo. Es decir, como parte de un proceso social situado, parcial, dinámico, heterogéneo y de final abierto, distribuido de manera diferencial entre las distintas relaciones, interacciones y experiencias de las personas, la actividad que estas desarrollan y el mundo social, cambiante y flexible de la misma (Lave, 2001). Vale decir que el conocimiento general, desde este enfoque, tiene poder y sentido solo en circunstancias específicas y aun el conocimiento más abstracto es completamente situado, en la medida en que sucede en la vida de las personas y en condiciones socioculturales que lo hacen posible (Lave y Wenger, 1991).

2. El problema del aprendizaje amerita atender al problema del contexto, en relación.

Como anticipamos en el punto anterior, estudiar los procesos sociales de aprendizaje supone analizarlos en relación con el carácter histórico social de las relaciones espacio-temporales en las cuales se desarrollan, lo que nos lleva a pensar en términos relacionales a la persona que actúa y al mundo social de la actividad. Desde esta perspectiva, es fundamental conceptualizar estas relaciones y dar cuenta del doble foco: el problema del contexto y el problema del aprendizaje, sin dar por sentado ninguno de los dos. En este sentido, el contexto de la actividad socialmente situada deviene no simple escenario o soporte de la acción sino parte constitutiva de la misma y, por ende, de la propia construcción y transformación de aquello que se aprende (Lave, 2001).

3. La interacción y la participación legítima de las personas en la acción práctica en el mundo es condición necesaria para el aprendizaje.

El aprendizaje, como actividad práctica y socialmente situada, tiene como característica principal la participación-periférica-legítima en comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991). Si bien esta idea es compleja y abre múltiples aspectos acerca del problema del aprendizaje en términos de “periferialidad” y “legitimidad”, destacaremos dos cuestiones básicas que nos parecen centrales. La primera refiere a comprender el concepto de participación-periférica-legítima no en su fragmentación y oposición (participación-no participación, periférica-central, legítima-ilegítima) sino como noción en su conjunto que da cuenta de formas, grados y disposiciones cambiantes, variadas y múltiples, más o menos comprometidas e inclusivas, de estar ubicado en los campos de la participación definidos por una determinada comunidad (Lave y Wenger, 1991).

La segunda refiere a abordar el aprendizaje como un problema de participación relacionado con la comprensión y el compromiso –activos y cambiantes– de las personas en la acción práctica en el mundo social (Lave, 2001; Wenger, 2001): procesos que definen formas de pertenecer y actuar en la actividad, implicados en estructuras sociales que involucran relaciones de poder en la articulación de comunidades de práctica relacionadas. La comprensión en la práctica y el compromiso activo de participación e interacción devienen no solo condición para el aprendizaje sino elementos constitutivos de su contenido. Esta idea apunta a explorar, por ejemplo, las dinámicas de interacción cotidiana entre expertos y novatos de una actividad, en un ámbito o comunidad de práctica en relación a otros espacios y contextos de aprendizaje, teniendo en cuenta los enunciados mencionados en los puntos anteriores (Lave y Wenger, 1991).

Por último, una discusión sugerente para la pedagogía que viene de la mano de esta perspectiva y nos gustaría al menos enunciar es la cuestión de la intencionalidad educativa. Estos autores afirman que más allá de la intención de enseñar o aprender, el aprendizaje acontece. Lo que aquí se produce es un desplazamiento del foco que va del enseñar al aprender y, además, una relativización en la escena educativa del aprendizaje en tanto fin en sí mismo (consciente e intencionado). Resulta interesante que esta relativización consciente del acto de aprender no va en detrimento del proceso social de aprendizaje ni de su legitimidad, el cual podrá reintegrarse como experiencia en otros, nuevos momentos de participación, negociación de significados, prácticas y aprendizajes (Wenger, 2001).

4. El aprendizaje, como práctica social situada, pone en juego procesos sociales más amplios y complejos vinculados con el conocer, el saber hacer y las identidades.

Desarrollar una práctica exige la formación de una comunidad, el despliegue de un conjunto de conocimientos y habilidades, el compromiso mutuo de quienes participan en la acción y el reconocimiento mutuo como participantes-aprendices de dicha comunidad (Wenger, 2001). Es decir que, el desarrollo de una práctica supone la construcción y negociación de significados sobre la acción pero, también, e inevitablemente, implica la cuestión profunda de ser quienes somos a través de ella. Lo que se produce en la práctica es entonces una negociación de identidades, un proceso que involucra y define el carácter situado del conocer, el saber hacer y el aprender a ser, en relación, para todas las personas involucradas en la acción (Lave, 2001).

Esta perspectiva abre la posibilidad de pensar los aprendizajes sociales en relación con las identidades como procesos situados de negociación identitaria que se construyen

a través de la experiencia en la práctica y en la participación mutua en una comunidad. Podríamos hablar entonces de identidades situadas que se negocian en el devenir de la propia experiencia y así problematizar los procesos sociales de aprendizaje que intervienen en dicha negociación como experiencias formativas en el espacio social agrario misionero.

Consideraciones finales

En las últimas décadas, el territorio rural ha sido protagonista de una revolución tecnológica a nivel global con profundas transformaciones sociales, políticas, económicas, productivas, ambientales, culturales y territoriales que se manifestaron de maneras heterogéneas a nivel local. Este contexto forma parte constitutiva del contenido formativo de las experiencias no escolares en el espacio social agrario misionero que nos demanda comprender y situar los procesos sociales de aprendizaje vinculados a la agricultura familiar en un territorio rural en tensión y disputa.

Recuperamos estudios antropológicos y enunciamos que todo aprendizaje es situado, se construye cotidianamente, en relación con otros/as y en distintos ámbitos; y se transforma, a su vez, cuando las personas actúan participativamente y de manera heterogénea en la acción práctica en el mundo social. El aprendizaje deviene un problema de participación en la medida en que refiere a la comprensión e interacción cambiante de las personas en y sobre la práctica y apunta básicamente a atender a la relación, cambiante y flexible, entre los expertos y los novatos en una actividad. Esta actividad, muchas veces pero no solamente, involucra el hecho de “estar” en el lugar “haciendo” con “otros/as” y nos desafía a pensar la complejidad a

la vez que la naturalización de esta experiencia y a revisar profundamente la idea misma de legitimidad en relación al conocimiento, considerando el carácter situado, relacional y productivo del conocer, el saber hacer y el aprender identidades como procesos de negociación imbricados en la práctica social (Lave, 2001).

Si bien reconocemos a la escuela como institución educativa hegemónica, es necesario visibilizar y dar entidad a un conjunto amplio de experiencias formativas no escolares y aprendizajes sociales significativos para los sujetos que acontecen en el espacio social agrario, en la defensa por los derechos de la educación y como parte de un patrimonio cultural de saberes valiosos y legítimos para la producción y reproducción social, en un contexto rural globalizado que avanza sobre la naturaleza y los modos de saber-hacer de la agricultura familiar.

Bibliografía

- Baquero, R., Terigi, F. (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar." En *Apuntes Pedagógicos*, 2.
- Baranger, D. (2008). "La construcción de un campesinado en Misiones. De las Ligas Agrarias a los sin tierra". En Schiavoni, G. *Campesinos y agricultores familiares. La cuestión agraria en Misiones a fines del siglo XX*, pp. 99-132. Buenos Aires, Ciccus.
- Bartolomé, L. (1982). "Base social e ideología en las movilizaciones agraristas en Misiones entre 1971 y 1975". En *Desarrollo Económico*, vol. 22, n° 85.
- (2007). *Los colonos de Apóstoles: estrategias adaptativas y etnicidad en una colonia eslava en Misiones*. Posadas, Editorial Universitaria, Universidad Nacional de Misiones.
- Canciani M. L., Padawer, A. (2015). "La chacra es como mi reserva ecológica, uno está tranquilo y sano también. Trayectorias socio-educativas vinculadas a la agricultura familiar de mujeres rurales en Misiones (Argentina)". En *Investigación y*

- Debate*, vol. 1. Presentado en las XII Jornadas Nacionales y IV Internacionales de Investigación y Debate, "Economía social y cooperativismo en el agro hispanoamericano. Territorio, actores y políticas públicas". Universidad Nacional de Quilmes. 24 al 26 de junio.
- Chaiklin, S., Lave, J. (comps.) (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Cragolino, E. (2001). "Educación y estrategias de reproducción social en familias de origen campesino del norte de Córdoba." Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires (inédita).
- . (2006). "Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de Argentina." En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. México DF, CREFAL, año 28, n° 1, pp. 101-121.
- Galafassi, G. (2008). "El Movimiento Agrario Misionero en los años setenta. Protesta, movilización y alternativas de desarrollo rural." En *Revista Herramienta* n° 38. Buenos Aires.
- Gras, C., Hernández, V. (coords.) (2009). *La Argentina Rural. De la agricultura familiar a los agronegocios*. Buenos Aires, Biblos.
- Gobierno de Misiones (2010). *Anuario Estadístico*. Posadas, Instituto Provincial de Estadísticas y Censos.
- Lapegna, P. (2005). "Transformaciones y nuevas articulaciones agroalimentarias. Las Ferias Francas de la Provincia de Misiones". En Giarraca, N., Teubal, M. *El campo argentino en la encrucijada*, pp. 341-367. Buenos Aires, Alianza.
- Lave, J. (2001). "La práctica del aprendizaje". En Chaiklin, S., Lave, J. (comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Lave, J., Wenger. E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Nueva York, Cambridge University Press.
- Levinson, B., Holland, D. (1996). "La producción cultural de la persona educada: una introducción". En Levinson, B., Foley, D., Holland, D. *The cultural production of the educated person*. Nueva York, State University of New York Press (traducción).
- Magan, M. V. (2008). "¿Regulación o crisis? La influencia de la CRYM en los ciclos yerbateros (1924-2002)." En Balsa, J., Mateo, C. Y., Ospital, M. S. *Pasado y presente en el agro argentino*. Buenos Aires, Lumiere.

- Manzanal, M., Rofman, A. (1989). *Las economías regionales de la Argentina. Crisis y políticas de desarrollo*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Manzanal, M., Neiman, G., Lattuada, M. (comps.) (2006). *Desarrollo Rural: organizaciones, instituciones y territorios*. Rosario, Ciccus.
- Padawer, A. (2010). "Tiempo de estudiar, tiempo de trabajar: la conceptualización de la infancia y la participación de los niños en la vida productiva como experiencia formativa". En *Horizontes Antropológicos*, pp. 349-375. Porto Alegre.
- (2014a). "Mis hijos caen cualquier día en una chacra y no van a pasar hambre, porque ellos saben": Oportunidades formativas y trabajo predial de los jóvenes en el sudoeste de Misiones, Argentina". En *Trabajo y Sociedad*, nº 22, Santiago del Estero.
- (2014b). "Experiencias formativas y apropiación: dos conceptos para pensar, dentro y fuera de las escuelas, la relación entre sujetos y conocimientos". Conferencia en el marco del seminario de doctorado "Cultura y Educación", dictado por Elsie Rockwell, en la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 15 al 18 de julio.
- Padawer, A., Canciani, M. L. (2015). "Experiencias formativas en el trabajo predial: demandas colectivas y reflexiones cotidianas sobre conflictos ambientales en el sudoeste de Misiones, Argentina". En *Mundo Agrario*, 16 (31), abril.
- Rockwell, E. (1986). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En Rockwell, E., Mercado, R. *La escuela, lugar de trabajo docente: descripciones y debates*, pp. 10-13. México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional.
- (2005). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurre en ámbitos escolares." En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, 2004-2005, pp. 28-38. Barcelona, Pomares.
- (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Schiavoni, G. (2005). "La construcción de los 'sin tierra' en Misiones, Argentina." En *Revista Theomai. Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo*, nº 12, 2do. semestre, 3-24.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires, Paidós.

Estudio de los procesos de construcción de demandas sociales por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en una red de organizaciones sociales e instituciones de la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Interrogantes y desafíos

Alina Laura Fontana

Introducción

El presente trabajo presenta aspectos principales de los resultados de avance de la tesis doctoral: “El desarrollo histórico del proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en Villa 15 (Mataderos-Villa Lugano). Estudio de caso”.¹ Esta tesis se enmarca en el proyecto UBACyT 2011-2014 “Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos” (Código n° 20020100100422), dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.) y codirigido por la Dra. Sandra Llosa. Este proyecto forma parte del Programa de Investigación, Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente del Instituto de

1 Este proyecto de tesis ha recibido el apoyo de una beca doctoral de la Universidad de Buenos Aires con inicio en septiembre de 2012. Para proteger el anonimato, no se mencionarán el nombre de la Red ni los miembros de la misma.

Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

Estos procesos de construcción de demanda social por educación sobre los que he investigado se asientan en una perspectiva de Educación Permanente. Este paradigma propone una concepción y visión global del universo educativo, que comprende el conjunto de todos los estímulos educativos (incluyendo la escuela y aquellos que se dan más allá de la escuela) que ofrece una sociedad en un momento dado y por los que atraviesa un sujeto a lo largo de toda la vida (Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006; Llosa, 2010, 2013).

Dentro de sus principios, uno de los más importantes plantea que la educación es una necesidad y un derecho humano y social para todos los individuos y grupos sociales, a lo largo de toda la vida. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de este derecho implica concebir al Estado como garante y responsable de su cumplimiento.

La realidad nos muestra que este principio no suele cumplirse. Sin embargo, ante esta situación, diversos actores logran organizarse y demandar por respuestas a las necesidades educativas que viven. En los siguientes apartados se intentará dar cuenta de las características que asumen estos procesos de demanda por educación a lo largo de toda la vida en una red de organizaciones e instituciones barriales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Procesos de construcción de demanda social educativa en Villa 15-CABA

La tesis doctoral que desarrollo, y cuyos primeros resultados se presentan en este trabajo, se enfoca en el proceso de construcción de demandas sociales por más y mejor

educación a lo largo de toda la vida. Se intenta conocer las características que asume dicho proceso a través del análisis de un caso: una Red de instituciones y organizaciones sociales del barrio de Villa 15 (Mataderos y Villa Lugano) en el sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A lo largo de los años, en el marco del proyecto UBACyT mencionado más arriba, se ha construido el concepto de “Situación Educativa de Riesgo” para referir a un grupo de población con una alta posibilidad estadística de quedar marginada (en distintas formas y grados) de la vida social, política o económica, y que está condicionada por el nivel de educación formal alcanzado en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas impuestas. La dimensión cuantitativa de este concepto refiere al nivel educativo de riesgo como a la probabilidad estadística que tiene un grupo o población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal que ha alcanzado. Es la población con 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela y que ha quedado con nivel primario incompleto, completo o, a lo sumo, el nivel secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado (Sirvent, 1997). Los datos del censo 2001 (INDEC) muestran que los jóvenes y adultos en situación educativa de riesgo representan el 67% de la población joven y adulta que asistió a la escuela pero que ya no asiste más, es decir 14.015.871 personas quienes, en palabras de Sirvent, están “condenados a un probable futuro de marginación social, política y económica agudizado por el contexto de múltiples pobreza” (Sirvent y Topasso, 2006: 8). Estos datos no se modifican de manera estadísticamente significativa a pesar del transcurso de los años. El censo 2010 muestra que el porcentaje de los jóvenes y adultos que actualmente está en una situación de riesgo educativo alcanza el 58%, o sea 14.074.486 personas.

Esta situación de pobreza educativa se agrava al descubrir la existencia de lo que esta autora denomina “Principio de Avance Acumulativo”, que sostiene que el nivel educativo alcanzado constituye el principal predictor del acceso a otras experiencias educativas “más allá de la escuela”. Es decir que quienes más lejos han llegado en el tránsito por las distintas instancias que ofrece el sistema educativo formal, demandan más educación y se apropian de ella a lo largo de toda la vida (en términos de tendencias estadísticas). Esto implica que a quienes más difícil les ha resultado acceder y demandar por educación durante su tránsito por el sistema educativo formal, más difícil les resultará hacerlo fuera de la escuela, generándose así un círculo vicioso de exclusión y desigualdad educativa.

Se ha buscado comprender, a través de los distintos subproyectos y tesis que componen el Proyecto UBACyT en el que se enmarca la tesis doctoral que da origen a este trabajo, qué procesos históricos, sociales e individuales dan cuenta de la reproducción o ruptura del Principio de Avance Acumulativo.

Se sostiene, entonces, una triple conceptualización de la Demanda Educativa: la Demanda Potencial, la Demanda Efectiva y la Demanda Social; y, por otro lado, la concepción de la demanda como un proceso de construcción individual y social, referido a la conversión de la demanda potencial en efectiva y social (Sirvent *et al.*, 2007).

En este punto cabe aclarar que se entiende la demanda potencial como el conjunto de la población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna de las actividades educativas existentes. La demanda efectiva, en cambio, refiere a aquellas personas cuyas aspiraciones educativas se traducen de manera concreta en alguna de las instancias destinadas a jóvenes y adultos en un momento determinado.

El presente trabajo focalizará en los procesos de construcción de demanda social, entendiendo la misma como la expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas (Sirvent, 1992). Dicho proceso no es un fenómeno dado, ni estático. Implica el pasaje de un grupo a través de distintos momentos o instancias, desde la existencia de una carencia, el reconocimiento subjetivo de esta carencia como una necesidad colectiva, la identificación de un posible satisfactor y la articulación de una demanda grupal a nivel institucional o estatal para la realización de dicha necesidad. El pasaje desde la identificación de las necesidades a la expresión de demandas no es lineal ni automático. Es un proceso sociohistórico, con avances y retrocesos, que implica numerosos aprendizajes sociales, y en el que influyen múltiples factores sociopolíticos, económicos y de construcción de sentidos y representaciones sociales que intervienen facilitándolo o, por el contrario, inhibiéndolo.

Se asume entonces, con el apoyo de la evidencia empírica construida hasta el momento, que este proceso de construcción de la demanda educativa implica la conversión de una demanda potencial en demanda efectiva y en demanda social. Serán estos procesos a los que nos referiremos a continuación.

Procesos de Demanda Social por Educación en una Red de instituciones de Villa 15-CABA

Contexto barrial en el que se inserta el caso de estudio

El barrio de Villa 15 es uno de los asentamientos y villas de emergencia de la zona sur de la Ciudad Autónoma de

Buenos Aires, en los límites de los barrios de Mataderos y Villa Lugano. Históricamente conocido y llamado “Ciudad Oculta”, Villa 15 es un barrio cuya extensión y conformación presenta constantes modificaciones.

Este barrio cuenta con gran cantidad de organizaciones, tales como: asociaciones barriales, organizaciones civiles, comedores comunitarios y clubes, que orientan sus acciones a actividades deportivas, culturales, sociales, educativas, recreativas, comunitarias, etc. En los últimos resultados de un Sociograma de Organizaciones Sociales² realizado en el barrio se contabilizaron más de treinta organizaciones sociales que se encuentran actualmente en actividad (Fernández, García, Rodríguez y Aguilar, 2010, 2012).

El documento de trabajo N° 56 del Área de Estudios Urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani (Cosacov, Di Virgilio, Gil *et al.*, 2011) que analiza el desarrollo de cada uno de los barrios del sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, afirma que en la década del 90 emergieron nuevas organizaciones populares, que se agruparon para enfrentar la crisis económica y política del país. En relación con esto, los autores destacan la creación de redes de organizaciones en el barrio, que se vinculan debido a la escasez de recursos y a la necesidad de generar articulaciones entre las organizaciones barriales. Algunas de estas redes cuentan con cierta vigencia hoy en día en el barrio.

Más allá de esta enorme cantidad de entidades e instancias de articulación existentes en el barrio de Villa 15, llama en particular la atención la existencia de esta Red barrial en la que participan tanto organizaciones sociales como

2 El sociograma de instituciones de Villa 15 está siendo llevado a cabo por miembros del equipo de investigación del proyecto UBACyT ya mencionado, en el marco del subproyecto de demanda social. Este trabajo es coordinado por Andrea Fernández y conforman el equipo Juan A. García y María Luz Aguilar, miembros del referido equipo UBACyT.

instituciones públicas y equipos técnicos de diversas áreas de gobierno. Resulta importante mencionar, en este punto, que integran también esta Red docentes y directivos de escuelas jardines, escuelas primarias y medias del barrio. Esta Red funciona en el lugar desde 1998, cuando algunos de los referentes del barrio decidieron realizar un relevamiento de instituciones y organizaciones barriales. A partir de la elaboración de una línea de tiempo se ha identificado que el proceso de participación, organización y movilización de la Red presenta distintos momentos o etapas. Asimismo, se han podido identificar diferentes acciones y demandas al Estado para que se garantice a los habitantes de Villa 15 los derechos de educación, vivienda y salud, entre otros.

Con el fin de dar cumplimiento a estos objetivos, los integrantes llevan adelante un espacio de intercambio, diálogo, reflexión y toma de decisiones mensual. Estos encuentros se realizan de manera rotativa en los espacios físicos de las distintas instituciones y organizaciones barriales que lo conforman.

Composición de la Red que conforma el caso de estudio

Tal como se mencionó anteriormente, esta Red barrial funciona como un espacio de articulación entre organizaciones del barrio de Villa 15-Mataderos y Lugano y está integrada por una diversidad de actores con diferentes pertenencias institucionales. Cabe destacar que a lo largo de su existencia, los objetivos de esta red fueron redefiniéndose para dar lugar a los siguientes:

- Identificar conjuntamente las problemáticas más importantes del barrio.
- Elaborar proyectos de intervención y resolución de las problemáticas identificadas.
- Demandar respuestas a las diferentes áreas del Estado.

Componen la Red organizaciones sociales, el centro de salud del barrio, escuelas medias y primarias, jardines de infantes y representantes de diversos equipos territoriales de los gobiernos municipal y nacional.

Algunos de ellos forman parte de –y representan a– organizaciones sociales de base, con una fuerte identidad barrial y arraigo territorial, con años de trabajo y desarrollo dentro del barrio; otros pertenecen a organizaciones nuevas, relacionadas con entidades no gubernamentales que realizan actividades en el barrio hace algunos años y que van generando articulaciones con diversas organizaciones para dar talleres y programas en sus instituciones. También conforman esta Red los equipos directivos o profesionales de algunas instituciones públicas cercanas al barrio (escuelas primarias, secundarias y jardines de infantes y el centro de salud); programas municipales o nacionales que desarrollan actividades en el barrio; y de las oficinas descentralizadas de secretarías o ministerios que se encuentran dentro del barrio o cercanas a él (a veces con edificios propios, otras en espacios cedidos por las organizaciones sociales o sin lugar físico propio) y que destinan sus acciones a la población de Villa 15.

Además, según lo relevado en las primeras entrevistas, en el último tiempo ha habido una gran presencia en el barrio de equipos de profesionales pertenecientes a distintas secretarías y ministerios de los gobiernos nacional y municipal, que asisten eventualmente al espacio de la Red.

Por otra parte, entre quienes integran esta Red y participan de sus reuniones, existen diferencias dadas por el momento de ingreso a la misma (algunos de los integrantes de la Red han tenido una reconocida trayectoria de trabajo dentro del barrio, mientras que otros se han ido sumando en el último tiempo) y la regularidad con que asisten a los encuentros y actividades propuestas.

Procesos de demanda social por más y mejor educación en la Red

A partir del relevamiento de documentos escritos y la realización de entrevistas a informantes clave, se ha logrado elaborar una línea de tiempo sobre la historia de esta Red que registra algunos de los momentos más importantes en relación con su proceso de participación, organización, y movilización. De esta manera, se han podido identificar diferentes acciones y procesos de construcción de demandas sociales al Estado para que se garantice a los habitantes de Villa 15 los derechos de educación, vivienda y salud, entre otros.

Son numerosas las acciones y reivindicaciones hacia el Estado sostenidas por esta Red. Si bien, tal como se mencionó anteriormente, la misma no focaliza su accionar solo en cuestiones educativas, la situación problemática en relación a esta temática ha sido una importante línea de acción desde el comienzo (Asesoría General Tutelar, 2012).

Una de las demandas sociales por educación identificadas en la historia de la Red es el reclamo por la falta de vacantes. Esta es una problemática que se profundiza año a año en los barrios del sur de la ciudad. Un documento elaborado por la Asesoría General Tutelar, denominado “Educación media en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Des-inclusión educativa” (2011), plantea un análisis extenso en el que se describe la situación educativa en las comunas 8 (Villa Lugano, Villa Soldati, y Villa Riachuelo) y 9 (Liniers, Mataderos y Parque Avellaneda). El mismo documento concluye:

A todo evento, con foco en el nivel educativo medio y el nivel primario analizado en perspectiva, el presente informe aporta sobradas muestras de que el sistema educativo de la Ciudad se constituye en un escenario

cotidiano de vulneración del derecho a la educación. En virtud de ello, resulta oportuno concluir que el Gobierno local, lejos de respetar y garantizar el principio constitucional rector del sistema educativo, perpetúa una flagrante situación de “des-inclusión educativa” en perjuicio de los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en mayor situación de vulnerabilidad dentro de la Ciudad de Buenos Aires.

Tal como se ha mencionado anteriormente, esta situación no escapa a los intereses de la Red que aquí se presenta; por el contrario, han sido numerosas las acciones realizadas por este colectivo para demandar una solución a esta situación de exclusión y vulneración del derecho a la educación en la que se encuentran los niños, niñas y adolescentes del barrio de Villa 15. Reuniones y encuentros con funcionarios responsables, presentaciones y solicitudes y la articulación con otras redes de organizaciones e instituciones de barrios linderos que viven la misma situación de pobreza educativa fueron algunas de las herramientas utilizadas para expresar sus reivindicaciones.

Asimismo, esta Red lleva adelante un reclamo por la apertura de dos polos educativos en la zona, cuya construcción fue prometida hace ya varios años por los gobiernos nacional y municipal: el Polo Educativo Piedrabuena y el Polo Educativo de Mataderos.

La demanda por la apertura de estos espacios daría solución, en parte, al acuciante problema de la falta de vacantes anteriormente expuesto. Desde 2002, momento en que se firmó el acta compromiso de cesión de los terrenos para la construcción de una escuela, se han dado desde la red distintas expresiones y formas de reclamo hacia el Estado. Hasta el momento no se ha cumplido con la promesa, al menos no de manera completa. A pesar de que ya han transcurrido

trece años, la lucha de la Red por la construcción de escuelas que den respuesta a las necesidades educativas de los niños, niñas y adolescentes de estos barrios no cesa. El reclamo hacia el Estado, que debiera garantizar el cumplimiento del derecho a la educación, tampoco.

De la misma forma, otras demandas y reivindicaciones han sido realizadas por esta Red. Algunas de ellas, tales como las mencionadas anteriormente, se sostienen aún frente a la falta de respuesta por parte del Estado. Otras han tenido una resolución positiva y se han convertido en hitos y conquistas importantes en la historia de la Red.

En este sentido, uno de los logros más salientes sobre los que se han encontrado evidencias, fue el reclamo de la Red por la solicitud de creación de una escuela de enseñanza media cercana al barrio que respondiera a las necesidades de protección y formación de los adolescentes y jóvenes de la zona.

Algunos referentes barriales y miembros de la Red señalaban cómo fue concebida esa escuela:

(...) [pensábamos la escuela media] como una forma de proteger a los chicos.

(...) [la idea de construir una escuela secundaria] aparece como salvavidas frente a la muerte, en el año '98, de aproximadamente 6 chicos. Aparece la escuela como esta posibilidad de metamos a los pibes en la escuela porque estarán seguros.³

Así, producto del trabajo de esta Red, en 2002 se creó una escuela de Educación Media en el barrio que en la actualidad ha pasado a ser miembro integrante de la Red.

Asimismo, a lo largo de los años de trabajo del equipo de investigación que integro, se han recogido evidencias

3 Entrevistas realizadas a miembros de la Red.

acerca del significado que dicha red ha tenido para quienes la conforman, el reconocimiento de la construcción de esta escuela como un importante logro del trabajo realizado y los aprendizajes sociales de sus miembros en torno a la gran participación y organización social durante el proceso de demanda por su construcción, aunque se reconoce la disminución de la participación de la red una vez inaugurada la escuela. (Sirvent *et al.*, 2009a, 2009b). Algunos de los referentes entrevistados señalaban:

Queríamos una escuela y la logramos con nuestra demanda, la escuela está. Lo que yo digo que nos faltó a nosotros es continuar el proceso. ¿Sabés dónde terminó la participación de la RED? Se habló en la inauguración y... se acabó la participación de la comunidad dentro de la escuela. Y ahí el sistema toma la escuela y nunca más vinieron a preguntar. No nos planteamos si había un lugar adentro de la escuela.

Si bien esta situación hace pensar que a lo largo del desarrollo histórico de la Red existieron algunos factores que pudieron obstaculizar o condicionar de alguna manera el proceso de organización social en torno a la educación o la continuidad de la participación en ciertos momentos, el trabajo y estado de lucha en demanda de más y mejor educación en la Red continúa.

En la continuidad de la investigación, se prevé indagar acerca de cómo conquistas como estas pueden actuar como plataforma de nuevas demandas y ser generadoras de aprendizajes sociales que permitan sortear diversos factores que puedan influir obstaculizando otros procesos de demanda social por educación.

Reflexiones acerca de los procesos de construcción de demanda social analizados y las características del caso de estudio

Se ha observado la existencia de múltiples procesos de construcción de demanda social por educación a lo largo de toda la vida en la historia y desarrollo de la Red. Estas múltiples demandas por educación, en ocasiones, son sostenidas de manera simultánea. En algunos casos, el proceso de construcción de la demanda (identificación de una necesidad y un satisfactor, la expresión de la demanda y el alcance de la satisfacción de esa necesidad), tiene un devenir claramente definido. Mientras que en otras ocasiones, las reivindicaciones colectivas por educación de la Red poseen una extensión mayor en el tiempo, y son demandas cuya resolución puede quedar pendiente hasta resurgir nuevamente en otros momentos de la historia de la Red (ej.: la construcción de los Polos Educativos de Mataderos y Piedrabuena).

Cabe destacar que un aspecto saliente en los procesos de demanda social por educación sobre los que se ha indagado es que las necesidades educativas identificadas por la red, y sobre las que se demanda una respuesta al Estado, refieren a las necesidades educativas de niños, niñas y adolescentes. No se han encontrado hasta el momento indicios de la existencia de otros procesos de demandas sociales por educación dirigidas a satisfacer las necesidades educativas de los jóvenes y adultos de Villa 15.

Asimismo, los procesos de demanda social por más y mejor educación que se han identificado al momento en la red han focalizado en lo escolar. Es decir, frente al reconocimiento de una necesidad educativa, se han identificado satisfactores relacionados con las propuestas e instancias de formación que ofrece el sistema educativo formal, dejando de lado otras situaciones, propuestas, y experiencias

posibles “más allá de la escuela”, e igualmente enriquecedoras y formativas.

Ante esto cabe preguntarnos por qué se da esta situación y qué vínculo tiene esto con otros factores psicosociales (representaciones sociales acerca de la educación, la educación para jóvenes y adultos, la escuela y las experiencias educativas no escolares, entre otros) que puedan estar interviniendo en este proceso facilitando, en algunos casos y obstaculizando en otros, el reconocimiento de las necesidades educativas de ciertos grupos etarios.

Otro aspecto a destacar y que resulta interesante y desafiante a la vez, es que el estudio de caso de la demanda social por más y mejor educación implica el trabajo con una unidad de análisis colectiva, la Red, que presenta la particularidad de estar conformada a su vez por instituciones, organizaciones y actores de muy distinto tipo y con diversas trayectorias.

Esta multiplicidad y diversidad de instituciones participantes de la Red, nos habla de una gran complejidad y supone un enorme desafío a la hora de caracterizar y analizar los procesos de organización y participación social en torno a la demanda por educación a lo largo de toda la vida que han sido descriptos más arriba.

Por todo lo expuesto hasta aquí, es posible pensar que la composición y entramado vincular que se da al interior del caso de estudio presentado puede resultar de vital importancia a la hora de comprender el proceso de construcción de demanda social por educación a lo largo de toda la vida.

En este sentido, puede resultar interesante en las próximas etapas de la investigación, trabajar con algunos aspectos de la Teoría de las Redes Sociales con el fin de interpretar las categorías de análisis elaboradas y orientar los próximos pasos del trabajo en terreno. Cabe destacar que esta teoría se ha ido construyendo a lo largo de los años con el aporte y

enriquecimiento de diversas disciplinas tales como la matemática, la sociología y la antropología, entre otras.

Desde esta perspectiva, se sostiene que para poder comprender el comportamiento de un colectivo es necesario partir del análisis de los vínculos y conexiones que se dan entre los diversos actores. Se definen las redes sociales como “un conjunto bien delimitado de actores –individuos, grupos, organizaciones, comunidades, sociedades globales, etc.– vinculados unos a otros a través de una relación o un conjunto de relaciones sociales” (Lozares 1996: 108).

Trabajar desde este enfoque implica analizar las relaciones entre los distintos actores de una red y las características que estas toman, describiéndolas, identificando regularidades y analizando cómo estas se forman y transforman, con la intención de comprender posteriormente su comportamiento (Urteaga, 2009).

Si bien aún el proceso de investigación se encuentra en una etapa inicial, es posible aventurar que algunos aspectos de la Teoría de Redes pueden resultar de ayuda para el abordaje de esta complejidad que presenta el estudio de caso, en un ida y vuelta entre el relevamiento de información y la elaboración de categorías, permitiendo indagar y analizar los lazos y entramados que se dan entre los diversos actores integrantes de este caso seleccionado y cómo estos repercuten o condicionan la identificación de la necesidad de educación a lo largo de la vida, el reconocimiento de un satisfactor de esa necesidad y la expresión de una demanda social en este sentido.

Teniendo en cuenta el foco, las categorías de análisis elaboradas y la perspectiva de la Teoría de Redes surgen entonces algunos nuevos interrogantes que serán importantes en el avance de la indagación: ¿cómo tiene lugar el proceso de organización social a lo largo del tiempo en un grupo tan diverso? ¿Cómo actores tan diferentes entre sí logran llevar

adelante un proceso tan complejo como la construcción de una demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida, que implica poder percibir una necesidad como común a todos, identificar un posible satisfactor colectivamente y luego expresar una demanda en este sentido? ¿De qué manera interjuega esta heterogeneidad en la composición de la red como elemento condicionante del proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida? ¿De qué manera estos aspectos pueden, de algún modo, estar condicionando el proceso de construcción de demandas por más y mejor educación a lo largo de toda la vida?

En la continuidad de la investigación se indagará sobre estas cuestiones, intentando comprender en profundidad las características que asume el proceso de construcción de demanda social por educación.

Bibliografía

Asesoría General Tutelar (2012). "Educación Media en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Des-inclusión Educativa. Un análisis a nueve años de la sanción de la Ley N°898: 'Obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio". Documentos de Trabajo N° 14. Buenos Aires, Ministerio Público Tutelar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: www.asesoria.jusbaires.gov.ar/publicaciones

Bélanger, P. (1994). "Lifelong Learning: The dialectics of Lifelong Educations." En *International Review of Education*, vol. 40, n° 3-5.

Bélanger, P., Valdivieso, S. (1997). *The emergence of Learning Societies. Who participates in adult learning?* Gran Bretaña, Pergamon and Unesco Institute for Education.

Cosacov, N. et al. (2011). "Barrios al sur: Villa Lugano, Villa Riachuelo, Mataderos, Parque Patricios y Villa Soldati a través del tiempo." Documento de trabajo N° 56. Buenos Aires, Instituto de investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

- Eguzki Urteaga, E. (2009). "La sociología de las redes sociales en Francia". En *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, nº 48, 157-185.
- Fernández, A., García, J., Rodríguez, C., Aguilar, M. L. (2010). "El rol de investigador como animador sociocultural en los espacios de las sesiones de retroalimentación". Ponencia presentada en el Tercer Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural "Enfoques, prácticas y perspectivas en Animación Sociocultural", organizado por Nodo Argentina de la Red Internacional de Animación RIA. Buenos Aires, 8 a 10 de octubre. Disponible en <http://www.congresoria2010.com.ar/memo.htm>
- . (2012). "Diagnóstico Institucional en Villa 15 y NHT de Lugano CABA: aspectos sustantivos y metodológicos". En 1º Encuentro de Extensión Universitaria, organizado por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 11 y 12 de octubre.
- Llosa, S. (2010). "Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida". Tesis de Doctorado. Sirvent, M. T. (dir.). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- . (2013). "'Será por todas estas cosas que me pasaron en la vida...'. Estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida". En *Revista del IIICE-UBA*, 31, 83-98.
- Lozares, C. (1996). "La Teoría de redes sociales". En *Papers* N° 48, 103-126. Barcelona.
- Sirvent, M. T. (1992). "Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?" En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-IIICE*, año I, nº 1, 2-19. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- . (1997). "La Educación Popular y el Nivel de Riesgo Educativo de la Población." Ponencia presentada en el II Encuentro Nacional de Educación en Sectores Populares, setiembre, San Carlos de Bariloche.
- . (2003). "Educación Popular de Jóvenes y Adultos y Participación Social: Una Historia y Un presente". En *Revista Temas em Educação*, N°12, (s/d).
- Sirvent, M. T., Topasso, P. (2006). "Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa". Documentos de cátedra: Educación No Formal. Modelos y Teorías. Educación de Adultos: Concepciones y Estrategias Desarrollo Sociocultural y Acción Comunitaria: Educación y Salud Investigación y Estadística I. Buenos Aires, OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno, C. (2007). "Necesidades y demandas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes". Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires, OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- Sirvent, M. T., Rigal, L., Lomagno, C., Llosa, S., Thouyaret, L., Fernández, A., Stein, A., Benítez, M. E., Fontana, A., Natanson, N., Vázquez, M., Paiva, K., Muñoz, M., Sperling, S. (2009a). *Propuesta de intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos*. UNESCO / OREALC Red INNOVEMOS. Disponible en: <http://www.redinnovemos.org/content/view/996/108/lang,sp>
- Sirvent, M. T., Llosa, S., Lomagno, C., Fontana, A., Paiva, K., Vázquez, M. (2009b). "La construcción de la demanda por aprendizajes permanentes: una experiencia de Educación Popular con Jóvenes y Adultos". En V Congreso Nacional y II Latinoamericano de Educación de Jóvenes y Adultos, Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó, Córdoba. En Strauss, A., Corbin, J. (1991). *Basics of Qualitative Research*. Newbury Park London, Sage Publications/The International Publishers.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S., Lomagno, C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal. Buenos Aires, OPFyL, Facultad de Filosofía y Letras (UBA).

La topología de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina: una encrucijada entre políticas públicas y educación alternativa

María Mercedes Palumbo

Introducción

El presente artículo enmarca la educación de jóvenes y adultos de sectores populares en la Argentina a partir del análisis de las políticas públicas para la modalidad y de las propuestas educativas creadas y llevadas adelante por organizaciones y movimientos populares. Entre estas últimas, se destacan los Bachilleratos Populares (BP) como espacios educativos de jóvenes y adultos para el nivel secundario que expresan formas alternativas de practicar la educación. Si bien estas propuestas mantienen el formato escolar, presentan al mismo tiempo intencionalidades político-pedagógicas ligadas a proyectos políticos emancipatorios y aparecen guiadas por las nociones de la educación popular.

La encrucijada entre políticas públicas y propuestas de educación alternativa discurre en un derrotero que va de la sustitución de una estatalidad ausente a un nuevo contexto de tensión entre distintas ofertas desde dentro y fuera del Estado. Las políticas neoliberales implementadas durante la década del 90 en nuestro país relegaron al Estado en su faz pedagógica, presupuestaria y simbólica. Bajo el postulado

de la educación como derecho individual, se dismantelaron las políticas educativas universales y se inauguraron otras de carácter focalizado destinadas a los sectores más empobrecidos. En este escenario, se conformó un conjunto de movimientos populares que cuestionaron y resistieron al neoliberalismo en todos sus aspectos e identificaron la falta de acceso a la educación en los jóvenes y adultos de sectores populares.

Con la coyuntura planteada a partir de la recuperación de la crisis de 2001 y la “vuelta a la normalidad” ligada a la asunción de Néstor Kirchner en 2003, los movimientos populares crearon los primeros BP, una oferta educativa paralela al Estado y de naturaleza territorial. Esta oferta entabló una disputa con el Estado por el reconocimiento de los títulos, el financiamiento integral y el reconocimiento de su especificidad, sin que ello implicara la pérdida de autonomía política y pedagógica. Por su parte, el nuevo gobierno recuperó paulatinamente los resortes estatales, criticó el pasado neoliberal y enarboló un discurso centrado en derechos sociales y ciudadanía. Esto se tradujo, en materia educativa, en un Estado garante del derecho a la educación y promotor de un conjunto de leyes y políticas de inclusión. Dentro de estas últimas, cabe señalar la creación del Plan FINES (Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios) en 2008 que apuntaba específicamente a la inclusión educativa de los sectores populares.

Esta nueva oferta educativa estatal presenta una relación compleja con las propuestas de educación alternativa de los movimientos populares, percibida en algunos casos en términos de competencia. Reviste interés, entonces, indagar en estos dos mecanismos disímiles de inclusión educativa en función de sus vínculos con el Estado, sus propuestas político-pedagógicas, su apelación a la educación popular y la posibilidad efectiva de garantía del derecho a la educación.

Un cambio de paradigma en las políticas sociales: de la focalización a la inclusión

Durante la década del 90 en la Argentina, bajo los dos mandatos presidenciales de Carlos Saúl Menem, se consolidó el proceso de desmantelamiento de la matriz estadocéntrica en consonancia con el advenimiento del mercado como centro de regulación social. Este reacomodamiento respondió a la instauración de un nuevo consenso hegemónico a nivel internacional de la mano de la llamada nueva derecha –una alianza entre neoliberalismo y neoconservadurismo– que compartía un diagnóstico del escenario sociopolítico referido a las lógicas del Estado social como causantes de la crisis económica; en el plano de las políticas sociales, al carácter burocrático e ineficiente de un Estado demasiado ampliado e incapaz de administrar los medios de la integración social; y, consecuentemente, la necesidad de una nueva orientación de las políticas públicas que favoreciera la participación del mercado y asegurara los principios de eficacia y calidad propios del mundo empresarial (Feldfeber, 1997). Se oponían los derechos individuales a los derechos sociales, la libertad a la igualdad y el mercado al Estado como instancia de regulación y garante social. En esta dirección, se ubicaban las recomendaciones formuladas por los organismos internacionales –como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo– a los gobiernos de diversos países de América Latina, cuya expresión más acabada fue el Consenso de Washington.

Este proceso de reformas refundó el sistema educativo argentino sobre nuevas bases. Tal como señalan Feldfeber y Gluz (2011), la reconfiguración del rol estatal en materia educativa respondió más a la lógica de un Estado eficiente que a la retórica del achicamiento estatal. De allí que la descentralización de los mecanismos de financiamiento y de

gestión del sistema fuera paralela a la recentralización de la regulación de la política educativa en el Estado nacional a nivel curricular, de evaluación y de formación de docentes, limitando tanto la participación de la ciudadanía como de las provincias. Este nuevo ideario se plasmó en un marco normativo en el cual se destacan la Ley 24049 de transferencia de servicios educativos de nivel medio y superior no universitario (1991) y la Ley Federal de Educación 24195 (1993).

Resulta de interés destacar dos reconfiguraciones asociadas a las reformas neoliberales. Por un lado, el pasaje de la concepción de la educación como derecho social –entendiendo que el disfrute de los bienes educativos es una empresa colectiva y el Estado debe tener un rol activo, promotor y garantista del mismo– a la educación como un derecho individual, como un servicio que se consume en función de la capacidad económica y el mérito de los sujetos particulares. Como resultado, se produjo el desdibujamiento de la escuela como espacio de integración y materialización de derechos. El segundo movimiento remite al pasaje del paradigma de las políticas sociales universales a las políticas focalizadas (Rosanvallon, 1995). Bajo un discurso que enarbolaba la bandera de la equidad, las políticas focalizadas apuntaban a la contención de una población-objetivo seleccionada en función de las necesidades básicas insatisfechas y articulaban programas transitorios y coyunturales con sentido compensatorio que posicionaban a sus beneficiarios en una situación de estigmatización y de dependencia frente a la asistencia.¹ El supuesto subyacente indicaba una relación directa entre las condiciones económicas y la continuidad (o no) de las trayectorias escolares (Feldfeber y

1 En este sentido, cabe mencionar el Plan Social Educativo de alcance nacional que funcionó desde 1993 hasta 1999 y que aportaba líneas de acción en torno al mejoramiento de la infraestructura escolar, la dotación de material didáctico y útiles escolares y el otorgamiento de becas.

Gluz, 2011; Gluz, 2013a). Por lo tanto, estas políticas otorgaban un tratamiento diferencial a las poblaciones más pobres de modo de aumentar la retención y la contención y disminuir la repitencia y la deserción (Yapura, 2014).

Las consecuencias de esta transformación educativa fueron la fragmentación del sistema en función de la diferenciación de circuitos educativos, de los saberes distribuidos, de los sujetos socializados y de la permanencia de los mismos en el sistema. Esta situación educativa, y su correlato a nivel social, afectaron el acceso a la educación de jóvenes y adultos pertenecientes a las clases populares.

En el plano más general, la desestructuración del mercado de trabajo –y sus derivados el desempleo estructural, la precarización laboral y la pobreza– sumada al descrédito de los partidos políticos y los sindicatos y el fuerte cuestionamiento al Estado ya la política estalló en la crisis de 2001 en la Argentina, como desenlace trágico de las políticas neoliberales implementadas. Uno de los actores destacados en ese escenario fueron los movimientos de trabajadores desocupados.² Si bien en su momento fundacional su principal objetivo residía en garantizar las condiciones materiales de supervivencia a partir de planes de lucha por el acceso a bolsones de comida y planes de trabajo, a medida que la coyuntura económica y social fue recomponiéndose apareció el derecho a la educación como un nuevo tema a ser abordado.

La asunción de Néstor Kirchner en 2003 encarnó la recomposición del régimen político –la vuelta de la política y del Estado– acompañada por un giro notable en el ciclo

2 Sus notas características fueron el uso del corte de ruta –el “piquete”– como repertorio, el trabajo digno como demanda articulante, la compleja relación de negociación y confrontación con el Estado, la puesta en la escena pública de la figura del desocupado como identidad resistente producto de los embates del neoliberalismo; y el trabajo en los barrios –menos visible y maximalista que los piquetes– en torno a merenderos, comedores, instalaciones educativas, emprendimientos productivos, etc.

económico y por la articulación de un conjunto de demandas que habían sido expresadas durante la crisis. En materia educativa, el Gobierno recibió una herencia de fragmentación a la que enfrentó con políticas “de nuevo signo” (Feldfeber y Gluz, 2011) basadas en el protagonismo del Estado, el retorno de la concepción de la educación como derecho social y la promoción de políticas sociales inclusivas. Como sostiene Novick de Senén González: “Se comenzó a pensar en el sentido de la educación, no desde lo técnico, como en los años noventa, sino desde la dimensión política, y se buscó crear los resortes legales para resolver los problemas pendientes” (2008: 95). Entendiendo que la mirada sobre la garantía del derecho a la educación no debía posarse en los sujetos sino en las instituciones, el Gobierno apeló a la iniciativa legislativa: la Ley 25864 de garantía de salario docente y 180 días de clase (2004), la Ley 25919 de creación del Fondo Nacional de Incentivo Docente (2004), la Ley 26058 de Educación Técnico-Profesional (2005), la Ley 26075 de Financiamiento Educativo (2006) y la Ley 26150 de Educación Integral Sexual (2006). Este marco normativo fue sustentado en un fuerte discurso sobre el desafío de la inclusión educativa, especialmente en el nivel secundario. Siguiendo el planteo de Morrone (2014), estas leyes apuntaron a distintas dimensiones del sistema educativo: algunas refirieron al nivel económico en términos de inversión en educación y en salarios docentes, otras garantizaban el derecho a la educación por medio del establecimiento de una cantidad de días de clases y de la regulación de la educación técnica; finalmente, prescribieron contenidos como es el caso de la educación sexual. No obstante, el gran quiebre respecto a la década anterior fue la sanción de la Ley Nacional de Educación 26206³ (2006).

3 Entre sus puntos más destacados cabe citar la obligatoriedad de la escuela secundaria, el retorno a la estructura educativa común para todo el país –consagrando el anterior sistema de primaria

En líneas generales, se puede sostener que las políticas educativas implementadas durante el Gobierno de Néstor Kirchner, y su continuidad en las del Gobierno de Cristina Fernández de Kirchner, buscaron una mayor integralidad y universalidad (Yapura, 2014). La integralidad refiere a la articulación de las políticas educativas con otras áreas gubernamentales como el Ministerio de Desarrollo Social desde una concepción compleja sobre las causas y las situaciones de exclusión del sistema formal. Un ejemplo de ello es la condicionalidad educativa –certificado de alumno regular– necesaria para el acceso a la Asignación Universal por Hijo. Al mismo tiempo, las políticas educativas de inclusión tendieron a darle prioridad a los más desfavorecidos pero evitando la focalización y la individualización de las causas de la exclusión. En esta línea cabe citar la obligatoriedad del nivel secundario completo y el Programa Conectar Igualdad. Este objetivo de universalidad se superpone con otros programas que conservan una naturaleza de asistencia a poblaciones particulares (Feldfeber y Gluz, 2011) tales como el Programa PRO.GRE. SAR (Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina) y la instalación indefinida del Plan FINES.

La educación de jóvenes y adultos en perspectiva histórica: estrategias estatales y propuestas militantes

La génesis de la preocupación por la educación de los jóvenes y adultos de sectores populares en la Argentina se inscribe en el marco de una multiplicidad de experiencias

y secundaria-, la inclusión de la gestión cooperativa y social y el tratamiento de la educación intercultural bilingüe y no formal. No obstante, conserva como resabio de la década anterior la indistinción de responsabilidades de los agentes educadores –familia, sociedad y Estado–, la estructura del sistema educativo como gestión pública estatal y gestión pública privada, social o comunitaria y el quiebre producido entre lo público y lo privado.

de militancia social, política, religiosa y sindical desarrolladas durante las décadas del 60 y 70 que asumían la práctica política “junto” y “desde” el pueblo y llevaban adelante procesos formativos en un sentido amplio (Michi, 2010). El debate sobre el estatuto de estas experiencias alternativas en términos de oposición o complementariedad con la educación escolar fue paralelo a los intentos de democratización de la escuela oficial en base al replanteo de contenidos y metodologías con participación popular de modo de garantizar la permanencia de las clases subalternas.

Algunas de estas últimas posturas estaban imbuidas por la concepción de la educación permanente en tanto formación integral y continua del sujeto adulto en un contexto modernizador y desarrollista que buscaba reducir el analfabetismo, calificar a la mano de obra y actuar como dispositivo de seguridad contra el avance del ideario liberador de la Revolución Cubana. En esta línea, se halla la creación de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) y de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) para jóvenes y adultos –en convenio con distintas organizaciones sindicales, religiosas, vecinales y/o empresas– durante la gestión de la Revolución Argentina. Por lo tanto, aun estrategias impulsadas por un gobierno dictatorial pensaron la educación de esta modalidad como parte de una renovación pedagógica y de un proyecto político en los cuales la formación educativa cumplía un rol central para el desarrollo económico (Baraldo, Chinigioli, Molina y Scodeller, 2010).

No obstante, el aumento cuantitativo de la oferta de educación de jóvenes y adultos y la reflexión sobre la especificidad de la modalidad se dieron con un ímpetu mayor durante la gestión del Frente Justicialista de Liberación Nacional (FREJULI) en 1973. En este contexto, se evidenció un giro en la orientación político-ideológica de la DINEA,

desde una postura desarrollista hacia otra que incorporaba fuertemente elementos de la educación popular. El pensamiento de Paulo Freire influenció decisivamente este viraje. Con la instalación de la dictadura militar en 1976 y hasta el regreso a la democracia, la influencia de las pedagogías críticas en los CENS se confrontó con el carácter regresivo de las resoluciones que el Gobierno sancionó para esta modalidad que la normativizaba según las pautas del nivel medio común, atentando contra la recreación de un modelo escolar adecuado para el tipo específico de alumnos (Roitenburd, 2006).

Con el retorno a la democracia en 1983, y especialmente en la década del 90, la política represiva contra esta modalidad asumió la forma de la imposición de las políticas neoliberales. La Ley Federal de Educación desarticuló la DINEA, no creó ninguna instancia de coordinación de políticas para la modalidad a nivel nacional y la incluyó en el capítulo referido a “regímenes especiales” por fuera de la educación común (Rodríguez, 2008).

En este escenario, hacia fines de la década del 90 y principios de la siguiente, los movimientos populares emergentes identificaron un problema de terminalidad educativa en los jóvenes y adultos de los territorios en proceso de organización política. El Estado no ofrecía respuestas suficientes para incluir a estos sujetos, ya sea por cuestiones de distancia geográfica entre las escuelas y los barrios o los lugares de trabajo, o bien por presentar propuestas pedagógicas poco convocantes (GEMSEP, 2015). Tal como señala Rodríguez (2008), se debe tener en cuenta que los sujetos destinatarios de la educación de jóvenes y adultos se caracterizan por su heterogeneidad y por estar atravesados por diversos tipos de marginación pedagógica; se combinan jóvenes a partir de dieciséis años con adultos, fundamentalmente mujeres, y con dificultades de integración por

razones socioeconómicas, de nacionalidad o de origen. En este sentido, el criterio común que aúna a estos sujetos en una misma modalidad reside, más que en la edad biológica, en la marginalidad respecto al sistema escolar.

En base a este diagnóstico, y a medida que el imperativo del hambre se diluía con la recomposición económica posterior a la crisis de 2001, los movimientos populares se abocaron a la creación de propuestas alternativas al sistema escolar estatal⁴ con un doble objetivo: resolver la terminalidad de los estudios secundarios frente a un sistema escolar refractario a la presencia de estos sujetos de la educación y gestar un formato educativo alternativo a la educación pública hegemónica y acorde al proyecto político de las organizaciones que los impulsaban. En este sentido, proponen una educación desde –y no para– los sectores populares (Gluz, 2013b).

Entre las propuestas de escuelas gestadas y conducidas por movimientos populares en nuestro país se destacan los BP, es decir, espacios de educación media de jóvenes y adultos inscriptos en el marco de empresas recuperadas, movimientos sociales, sindicatos y organizaciones territoriales. Principalmente, se encuentran localizados en la ciudad de Buenos Aires y el conurbano bonaerense; aunque también hay experiencias en otras provincias como Santa Fe, Córdoba y Mendoza. Los primeros BP comenzaron a funcionar en 2004: el Bachillerato Popular IMPA en la ciudad de Buenos Aires y el Bachillerato Popular Simón Rodríguez en el municipio de Tigre de la provincia de Buenos Aires.

4 Tal como señalan Michi, Di Matteo y Vila (2012), las formas de la educación en los movimientos populares no se restringen a la conformación de escuelas (escuelas secundarias para jóvenes y adultos, primarias populares y jardines comunitarios). También abarcan talleres sobre distintos temas como género, medios de comunicación, cultura, etc. y la propia experiencia militante es entendida como un espacio de formación.

A partir de allí, se observó un lento incremento de estas “escuelas” hasta su explosión cuantitativa en el período 2008-2012, en coincidencia con la conquista de la oficialización en la provincia de Buenos Aires y en la ciudad de Buenos Aires. Dicha oficialización fue el resultado de una disputa con el Estado a partir del despliegue de distintos planes de lucha que abogaban por el reconocimiento de estas experiencias de modo de poder brindar títulos con validez y, posteriormente, también lograr el pago de salarios docentes. No fue casual que el incremento de los BP se produjera desde 2008: por un lado, se generó un horizonte de mayores posibilidades de reconocimiento para los nuevos BP que se gestaran; por otro lado, en un contexto sociopolítico más amplio de recomposición institucional, estos nuevos formatos escolares fueron pensados como parte de una potencia prefigurativa y como estrategia política de disputa territorial (Pacheco y Hernández, 2009).

El vínculo de los BP con el Estado fue asumido desde los inicios como problemático y atravesado por la tensión entre la lucha por dentro y por fuera del Estado, por la oficialización y la conservación de la autonomía política y pedagógica de estas experiencias (Gluz, 2007). Asimismo, la relación con la escuela pública –en términos pedagógicos, sindicales y territoriales– no fue un objetivo fundante, dado que se priorizó la construcción y consolidación interna de estos proyectos escolares alternativos (GEMSEP, 2015). Más tarde, esta visión fue repensada en términos de una escuela pública donde también se debía intervenir, entendiendo que la garantía del derecho a la educación combina las modalidades hegemónicas con la construcción de escuelas por fuera y desde abajo. Este giro en los modos de interpretación de los “lugares” de la educación alternativa se alejaba de lecturas dicotómicas que le negaban a la escuela pública cualquier potencial transformador.

Siguiendo la lectura de GEMSEP (2015), una nueva etapa histórica se abrió para los BP a partir de la asunción de un rol activo por parte del Estado en materia de educación de jóvenes y adultos. Si bien el Estado nacional había mostrado iniciativa legislativa desde los inicios de la gestión de Néstor Kirchner, la principal política pública implementada para este sujeto educativo particular se originó en 2008 con la implementación del Plan FINES.⁵ Este Plan fue el resultado de un conjunto de documentos que el Consejo Federal de Educación comenzó a producir a partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación orientados a la producción de políticas específicas para la modalidad. Por lo tanto, el Plan buscaba dar respuesta a esa Ley que reconocía a la educación de jóvenes y adultos como una modalidad –sacándola del título de regímenes especiales– y en cuyo artículo 138 fijaba que crearía “programas a término destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria prescripta en el artículo 16, para la población mayor de dieciocho años de edad, que no la haya alcanzado a la fecha de la promulgación de la presente ley” (LEN, 2006).

En su primera etapa, el Plan FINES fue pensado como plan de terminalidad a término –inicialmente para el período 2008-2011– destinado a alumnos de entre 18 y 25 años que hubieran finalizado sus estudios secundarios y no hubieran accedido al título por adeudar materias. En este caso, se ofrecían espacios curriculares y trayectos de formación para acreditar las materias y lograr la terminalidad del nivel. En 2009, se sumó una segunda etapa –sin anular la primera– que instaló al Plan FINES como dispositivo de aceleración de estudios secundarios en seis semestres

5 Cabe señalar que el Plan FINES abarca los niveles primario y secundario. En vistas a su comparación con los Bachilleratos Populares, solo nos referiremos a la escuela media.

para cursar o terminar dicho nivel. Siguiendo a Morrone (2014), mientras la primera etapa intentaba captar a aquellos sujetos que estaban incluidos en la educación pero que no habían logrado finalizar sus estudios secundarios, la segunda modalidad apuntaba a quienes sí estaban excluidos del sistema educativo y deseaban retomar sus trayectorias escolares interrumpidas o nunca habían iniciado su paso por la escuela media. Es decir, actualmente el Plan FINES constituye una vía de acceso a la finalización de estudios así como una oferta de escolarización secundaria. En este último aspecto, aparece como alternativo a los clásicos CENS que son, a su vez, también alternativos a la escuela media tradicional.

Frente a la problemática de la exclusión educativa de jóvenes y adultos de sectores populares, este nuevo contexto combina estrategias estatales y propuestas militantes orientadas a la inclusión de este sujeto educativo específico, heterogéneo e históricamente marginado pedagógicamente. En este sentido, el Plan FINES comparte con los BP el mismo diagnóstico respecto a la necesidad de territorialización de la educación de jóvenes y adultos, y apunta a los mismos destinatarios; ambos coexisten en los mismos territorios y recuperan el discurso de la educación popular.

Las complejas relaciones entre BP y Plan FINES: ¿una metáfora topológica?

La creación del Plan FINES constituye un hito en la masificación de la terminalidad de la escuela secundaria, caracterizada por su tradición selectiva y excluyente, y conforma una oportunidad válida para concluir las trayectorias escolares interrumpidas. Sin embargo, se presenta una serie de cuestionamientos desde sectores docentes, académicos

y militantes. Las instituciones tradicionales existentes para la modalidad como los CENS observan con cierta preocupación al Plan FINES, en términos de la conformación de un circuito paralelo al ya existente y de erigirse como una alternativa educativa “degradada” debido a las condiciones pedagógicas, edilicias y docentes ofrecidas (De Luca, 2014). A los fines de este artículo, cabe resaltar dos de los puntos de tensión que estructuran el debate entre las ofertas educativas no-tradicionales de la modalidad de jóvenes y adultos, entre BP y Plan FINES. Entre ellos se destacan: a) las vinculaciones entre el Estado y las organizaciones sociales; b) las propuestas político-pedagógicas y las referencias a la educación popular.⁶

Un primer aspecto se vincula a la relación entre el Estado y la participación de organizaciones sociales en la garantía del derecho a la educación de jóvenes y adultos. En este sentido, tanto los BP como el Plan FINES postulan una territorialización de la oferta escolar para la modalidad y el protagonismo de la sociedad civil. El Plan FINES en su documento-base indica que se basa en “(...) un modelo de gestión conjunta que asocia y articula las capacidades y acciones del Ministerio de Educación de la Nación, los Ministerios de Educación de cada una de las jurisdicciones y las organizaciones sindicales, empresas, organismos públicos, asociaciones civiles, etc.” (Ministerio de Educación, 2008). Estas distintas organizaciones proveen las sedes –el espacio físico donde se desarrollan las clases– y su infraestructura para el funcionamiento del Plan FINES. Por lo tanto, las sedes cumplen un rol garante respecto a la posibilidad

6 Un tercer elemento de debate se estructura en torno a los procesos de selección de los docentes, las tareas atribuidas y sus condiciones de trabajo. A modo de ejemplo, se cuestiona la firma de un contrato precario, el carácter cuatrimestral de la contratación que atenta contra la continuidad laboral y la ausencia de instancias institucionales de intercambio entre docentes.

efectiva de desarrollo del Plan dado que este solo cuenta con financiamiento para los sueldos docentes y no para gastos de mantenimiento ni infraestructura. Las sedes responden, generalmente, a espacios afines al Gobierno nacional o bien a organizaciones sin posicionamientos políticos (Facioni, Ostrower y Rubinsztain, 2013).

Como ya fue señalado, los BP fueron pensados, creados e institucionalizados por distintas organizaciones y movimientos populares en los territorios donde desarrollaban su actividad militante y buscaron el reconocimiento estatal con autonomía pedagógica y política. La implementación del Plan FINES se convierte en un hecho que modifica los términos de las negociaciones entre el Estado y los BP en tanto desde el primero se intenta homogeneizar –bajo la figura FINES– la oferta escolar brindada por fuera del circuito clásico del CENS (GEMSEP, 2015). Esta homogeneización desconocería el proyecto político-pedagógico más amplio que constituye la trama de la cual emanan y en la cual se insertan los BP, al tiempo que sería favorable para el Estado en el aspecto presupuestario al evitarse los gastos en infraestructura y en sueldos para parejas pedagógicas (Facioni, Ostrower y Rubinsztain, 2013).

De lo anterior no debe desprenderse una homogeneidad al interior de los BP respecto a sus posturas sobre la implementación del Plan: mientras las Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha tiende a caracterizar la relación en términos de conflicto y competencia, aunque con diferencias en función de la forma en la que el FINES se aplicó en las distintas jurisdicciones, la Coordinadora por la Batalla Educativa presenta una perspectiva crítica de las condiciones de trabajo docente pero apuesta a una relación de convivencia y cooperación entre FINES y BP (GEMSEP, 2015).

Un segundo aspecto se relaciona con las propuestas político-pedagógicas. Cabe señalar que tanto los BP como el

Plan FINES concuerdan en la necesidad de flexibilizar las formas de la oferta de educación tradicional que se presenta como poco convocante y expulsora de los jóvenes y adultos. Tal como afirma el documento-base del Plan FINES, uno de sus objetivos consiste en “Impulsar innovaciones pedagógicas e institucionales que permitan responder al desafío de mejorar la calidad de la oferta educativa de la modalidad” (Ministerio de Educación, 2008). Desde esta mirada de innovación pedagógica, el Plan FINES –en sus dos modalidades– se concibe como un espacio de tutorías, orientación y acompañamiento individual y grupal de la población destinataria, recuperando sus saberes y trayectorias personales y dando respuesta a sus necesidades. En esa línea, reivindican explícitamente la educación popular freireana como ideario y apelan a la participación de los estudiantes en los procesos pedagógicos.

Sin embargo, las observaciones de prácticas docentes en sedes FINES realizadas por Terigi y equipo (2012) plantean continuidades entre las propuestas de enseñanza y el modelo pedagógico hegemónico que limitan las posibilidades concretas de una flexibilización del formato escolar y de la puesta en práctica del ideario de la educación popular. Sin entrar en el debate sobre la efectividad de la imposición de un modelo de educación popular desde la normativa burocrática y la polisemia que rodean al concepto de educación popular, una explicación de la continuidad de la propuesta tradicional en las aulas del Plan FINES radica en las formas de contratación de los docentes y en la ausencia de instancias de coordinación e intercambio. Todos estos factores atentan contra la construcción de un proyecto pedagógico integral. En todo caso, la adopción de un formato alternativo inspirado en la educación popular quedaría circunscripta a una decisión individual de los docentes en base a sus trayectorias personales, académicas y políticas y no a una

apuesta política y pedagógica inscrita en un proyecto de transformación social.

Por su parte, el grupo académico y militante GEMSEP (2014) señala que en los BP se instituyen prácticas alternativas a la escuela tradicional que retoman la propuesta de educación popular, tales como el trabajo en parejas pedagógicas, la conformación de colectivos docentes, la gestión conjunta entre docentes y alumnos de las escuelas populares a partir de espacios de diálogo, asambleas, delegados y equipos de coordinación. Según este posicionamiento, la educación popular no es un horizonte de deseo de la normativa sino una construcción cotidiana –no exenta de tensiones–, no está sujeta a la iniciativa individual de docentes aislados sino que constituye un posicionamiento colectivo y no es una metodología o una técnica sino una mirada más profunda sobre la sociedad, el poder y los vínculos.

A modo de conclusión provisoria, el abordaje del imperativo de territorialización de la educación, la apelación común a la retórica de la educación popular y la postulación de la necesidad de flexibilización del formato escolar hegemónico como rasgos comunes a los BP y el Plan FINES actúan como alertas sobre el empleo de aproximaciones topográficas al área de estudio que dividan entre experiencias “desde abajo y por fuera de la escuela pública” –como sinónimo de escolaridad alternativa– y políticas públicas “desde arriba y desde adentro” asociadas linealmente al dispositivo pedagógico escolar. Si bien los BP responden a construcciones “desde abajo” que buscan garantizar la terminalidad escolar y potenciar sus construcciones políticas territoriales en un proyecto de cambio social que desborda lo escolar, la necesidad de certificación los coloca de cara al Estado en tanto monopolio de asignación de planes curriculares y títulos. En sentido inverso, el Plan FINES es producto de una política educativa impulsada “desde arriba”

pero que requiere la articulación con organizaciones sociales y políticas para acercar las escuelas al territorio y para sortear trabas presupuestarias y reivindicar, al menos en la letra, la educación popular.

Bibliografía

- Baraldo, N., Chinigioli, E., Molina, M., Scodeller, G. (2010). "La Escuela Sindical Bancaria: una experiencia de educación secundaria de adultos. Mendoza 1973/1976". En "II Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos". Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Burgos, A., Gluz, N., Karolinski, M. (2008). "Las experiencias educativas de los movimientos sociales: reflexiones en torno a la construcción de autonomía". En "V Jornadas de Sociología de la UNLP". La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Consejo Federal de Educación (2007). Resolución 22/07: "Aprobación de los Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011". Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/22-07.pdf> (consultado: 02/05/2015).
- De Luca, R. (2014) "Chau, chau, adiós (al CENS). Balances y perspectivas del debate nacional en torno al Plan Fines I". En *El Aromo* 78, 33-34.
- Facioni, C., Ostrower, L. A., Rubinsztain, P. (2013). "Cuando el Estado se hace presente: los Bachilleratos Populares a partir del Plan FinEs". En "X Jornadas de Sociología". Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Feldfeber, M. (1997). "La propuesta educativa neoliberal". En *Espacios* 22, s/d.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). "Las políticas educativas en Argentina: herencias de los 90, contracciones y tendencias de nuevo signo". En *Educação & Sociedade* 32 (115), 339-356.
- GEMSEP (2014). "La educación de jóvenes y adultos bajo la gestión Kirchnerista: aportes para un análisis crítico del Programa FINES 2". En *Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistencia y educación*. 2 (4), 60-68.

- . (2015). "10 años de Bachilleratos Populares en Argentina. Cuadernillo de Debate N. 1". Buenos Aires, GEMSEP.
- Gluz, N. (2007). "Política y subjetividad: debates desde las experiencias educativas alternativas". En "Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação", Série Cadernos ANPAE, 4. Porto Alegre.
- . (2013a). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires, CLACSO.
- . (2013b). "Alternativas escolares en movimientos sociales y procesos de subjetivación política". En "X Jornadas de Sociología". Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Ley 26206 de Educación Nacional (LEN) (2006).
- Michi, N. (2010). *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero MOCASE-VC*. Buenos Aires, El Colectivo.
- Michi, N., Di Matteo, A.J., Vila, D. (2012). "Movimientos sociales y procesos formativos". En *Polifonías*, 1, 22-41.
- Ministerio de Educación de la Nación (2008). Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos. Disponible en: http://www.infoleg.gov.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno22-9-2008-1.htm (consultado el 02/05/2015).
- Morrone, A. G. (2014). "La inclusión educativa en el nivel secundario desde el diseño normativo y programático en el período 2003-2010". En "IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Educación". Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Novick de Senén González, S. (2008). "Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica". En Perazza, R. (comp.). *Pensar lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires, Aique.
- Pacheco, M., Hernández, D. (2009). "El porvenir de una utopía. El Bachillerato Popular Roca Negra/Frente Popular Darío Santillán: un estudio de caso". Ponencia presentada en el "I Congreso Nacional sobre Protesta Social, Acción Colectiva y Movimientos Sociales", Buenos Aires.
- Rodríguez, L. (2008). "Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina". México D.F., Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Roitenburd, S. (2006). "Los CENS de la DINEA: Pedagogía crítica a contramarcha de la normativa. El rol docente en la configuración del espacio escolar". En *Cuadernos de Educación*4 (4), 99-110.

Rosanvallon, P. (1995). *La nueva cuestión social*. Buenos Aires, Manantial.

Terigi, F. (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de estudios y vuelta a la Escuela Conurbano (Argentina)*. Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/Universidad Nacional de General Sarmiento.

Yapura, S. (2014). "Concepciones en torno a la exclusión y la inclusión en las políticas educativas argentinas (2003-2013)". En "IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores en Formación en Educación". Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Compiladores

José Antonio Castorina

Ex Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) (hasta abril de 2015). Director de Proyectos UBACyT del IICE. Investigador principal del CONICET. Director de la Maestría en Didáctica Profesional de la UNIPe.

Victoria Orce

Secretaria Académica del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, cátedra "Administración de la Educación". Docente de la UNA (Área Transdepartamental de Formación Docente).

Autores

Mariano A. Anconetani

marianoanco@filo.uba.ar

Licenciado en Comunicación Social (Universidad Nacional de Quilmes). Becario doctoral CONICET con sede en el Programa Educación, Economía y Trabajo del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y doctorando de dicha facultad. Cursó la Maestría en Ciencias Sociales del Trabajo, Facultad de Ciencias Sociales (UBA y CEIL PIETTE CONICET), con tesis en elaboración.

Daniela Bruno

dbruno@conicet.gov.ar

Licenciada y profesora en Sociología (FCS-UBA). Magíster en Ciencia Política y Sociología (FLACSO-Argentina). Doctoranda en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Becaria doctoral CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Integrante del proyecto UBACyT "Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones

teórico-metodológicas”, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina y codirigido por la Dra. Alicia Barreiro. Su tesis indaga las representaciones sociales de la política, la democracia y la ciudadanía en adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus posicionamientos diferenciales con respecto a las mismas, según su pertenencia a distintos grupos de la sociedad.

Cyntia Bustelo

bustelocynthia@yahoo.com.ar

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria doctoral de CONICET. Director de tesis: Daniel Suárez, codirector: Juan Pablo Parchuc. Investigadora tesista del Proyecto UBACyT “La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico” (2014-2017). Integrante y docente del Programa de Extensión en Cárceles de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (FFyL-UBA). Coordinadora pedagógica y tallerista de proyectos educativos y socioculturales en cárceles.

María Laura Canciani

lcanciani@yahoo.com

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctoranda en el área de Educación por la misma Universidad. Fue becaria CONICET, bajo la dirección de la Dra. Ana Padawer y la codirección de la Dra. Lidia Rodríguez. Su tesis aborda las experiencias formativas asociadas a la agricultura familiar de pequeños productores en el sudoeste misionero argentino.

María Florencia Di Matteo

mdimatteo@filo.uba.ar

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista y magíster en Didáctica (UBA). Doctoranda de la Facultad de Filosofía

y Letras (UBA) con mención en Educación y becaria doctoral del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Directora de beca y de tesis: Dra. Diana Mazza. Su tesis estudia la evaluación de los aprendizajes en instancias de formación preprofesional en cursos universitarios, sus vinculaciones con el proceso formativo del sujeto y su relación con características de la profesión. Docente de la cátedra Didáctica General para los Profesorados (FFyL-UBA).

Pablo di Napoli

pablodinapoli@filo.uba.ar

Licenciado y profesor en Sociología (FCS-UBA). Doctorando en Ciencias Sociales (FCS-UBA) y becario doctoral del CONICET bajo la dirección de Carina V. Kaplan en el marco del Programa de Investigación “Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Su tesis indaga sobre las percepciones en torno a las violencias de las/os jóvenes estudiantes en relación con la dinámica de los conflictos y las formas de sociabilidad en el ámbito escolar. Docente de la asignatura Teorías Sociológicas, Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA).

Sofía Dono Rubio

Sdonorubio@hotmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO). Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Docente de Historia General de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Profesora e investigadora en Institutos de Formación Docente de la CABA.

Analía G. Gómez

analia2525@yahoo.com.ar

Licenciada en Ciencias Antropológicas (FFyL-UBA). Postítulo docente Especialización Superior en Procesos y Problemas de la Sociedad y la Cultura Latinoamericana (CePA). Profesora Nacional de Educación Física, ISEF N° 11, Santa Fe. Profesora, coordinadora e investigadora en el Instituto de Formación Docente ENS 4 de la ciudad de Buenos Aires.

Alina Laura Fontana

alinafontana@yahoo.com.ar

Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Doctoranda en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Becaria doctoral (UBA) con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Integrante del proyecto UBACyT 2014 "Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Estudio de casos", cuya directora es la Dra. María Teresa Sirvent y su codirectora la Dra. Sandra Llosa. Su tesis indaga el desarrollo histórico del proceso de construcción de demanda social por más y mejor educación a lo largo de toda la vida en el barrio de Villa 15 (Mataderos y Villa Lugano).

Sebastián Gómez

sebastianjorgegomez@gmail.com

Licenciando en Ciencias de la Educación y magíster en Educación (UBA). Doctorando (FFyL-UBA) con mención en Educación y becario tipo II del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Directora de beca y de tesis: Dra. Judith Naidorf. Su área de indagación remite a la recepción y usos de Antonio Gramsci en el nacionalismo popular pedagógico y

la nueva izquierda pedagógica, 1959-1976. Docente de la asignatura Teorías Sociológicas, Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA).

Catalina González del Cerro

catalinagc@gmail.com

Profesora en Ciencias Antropológicas (UBA). Doctoranda (FFyL-UBA) con mención en Educación. Becaria doctoral CONICET 2013-2018. Integrante del proyecto UBACyT "Transversal y con contenidos propios. Educación sexual con enfoque de género en la formación docente inicial" 2014-2017, dirigido por la Dr. Graciela Morgade. Su proyecto de tesis aborda el campo de la educación sexual y la cultura digital en la escuela secundaria.

Andrea Iglesias

andreaiglesias.tics@gmail.com

Profesora y licenciada en Historia (UBA) y licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria doctoral CONICET. Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA) bajo la dirección de Alejandra Birgin y la codirección de Myriam Southwell. Investigadora tesista del Proyecto UBACyT "Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada" (IICE-UBA) (2014-2017). Profesora de nivel medio y adscripta a la cátedra Formación y Reciclaje Docente de la carrera de Ciencias de la Educación (UBA). Su tesis aborda las trayectorias y las estrategias de inserción laboral de los nuevos docentes de escuela media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el contexto actual de la reconfiguración de la escena educativa. Miembro del equipo de Investigadores en Formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA).

María Mercedes Lavalletto

mercedeslavalletto2000@gmail.com

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en Tecnología Educativa (UBA). Especialista y diplomada superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares, FLACSO. Investigadora en formación del Proyecto UBACyT (2014-2017) "La residencia docente: sentidos de la formación a partir de estudios clínicos de los residentes en los dispositivos de formación", perteneciente al Programa "La Clase Escolar" bajo la dirección de la Dra. Marta Souto, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Investigadora asistente del Proyecto Conjunto de Investigación MERCOSUR Argentina (SPU) y Brasil (CAPES) "Estrategias para el mejoramiento de la calidad de la educación superior y el desarrollo profesional docente. UBA-UNISINOS", con sede en el Programa Estudios sobre el Aula Universitaria, bajo la dirección de la Dra. Elisa Lucarelli, en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (UBA). Docente de la cátedra Didáctica General para los Profesorados (cátedra Probe-Soriano), Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Profesora e investigadora en institutos superiores de formación docente de gestión estatal y en el nivel secundario, área de Educación Artística, CABA.

Mariana Lazzari

m.lazzari05@yahoo.es

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UBA). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Historia Social (UNLu). Docente del Profesorado en Educación Inicial de la Escuela Normal N° 4 de la Ciudad de Buenos Aires.

Valeria Martínez Del Sel

vadelsel@yahoo.com.ar

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Becaria de doctorado (UBA), dirigida por la Dra. Fernanda Juarros. Tesis: "Tensiones y contradicciones entre el proyecto político económico y la corporación universitaria. El caso de la Universidad de Buenos Aires". Aborda la relación entre la Universidad de Buenos Aires y el proyecto político-económico durante los dos primeros gobiernos de Perón (1946-1955). Docente de Historia General de la Educación de la carrera de Ciencias de la Educación (UBA). Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA).

María Mercedes Palumbo

mer.palumbo@gmail.com

Licenciada y profesora en Ciencia Política (UBA). Magíster en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Becaria doctoral CONICET. Doctoranda área de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), bajo la dirección de Silvia Llomovatte y la codirección de María Fernanda Juarros. Docente de Teoría Política Contemporánea de la carrera de Ciencia Política y del Seminario de Investigación sobre la Práctica Docente de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales. Miembro del equipo de Investigadores en Formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Su tesis aborda las dinámicas de construcción de subjetivaciones políticas y epistémicas en dispositivos pedagógicos de formación política en movimientos populares.

Nicolás Robles López

nicolasrobleslopez@gmail.com

Licenciado y profesor en Psicología (UBA). Becario doctoral CONICET, bajo la dirección del Dr. José Antonio Castorina. Cursa la Maestría en Investigación en Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y el Doctorado de Psicología en la Facultad de Psicología (UBA). Integrante del proyecto UBACyT "Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas", radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) y cuyo director es el Dr. José Antonio Castorina y su codirectora es la Dra. Alicia Barreiro. Docente de Psicología y Epistemología Genética y Psicología Educacional en la Facultad de Psicología (UBA).

Virginia Saez

saezvirginia@hotmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y becaria doctoral del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFyL-UBA). Becaria doctoral del CONICET bajo la dirección de Carina V. Kaplan en el marco del Programa de Investigación "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos", con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Su tesis indaga sobre el tratamiento que los medios de comunicación hacen sobre la violencia en la escuela. Adscripta a la cátedra Teorías Sociológicas de la carrera de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA), ayudante de primera de Didáctica General para los profesorado de la misma casa de estudios. Profesora de Prácticas en Espacios de Educación Popular en el Normal N° 5 de la Ciudad de Buenos Aires.

Déborah Andrea Schachter

schachter2@gmail.com

Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Doctoranda en Educación (FFyL-UBA), bajo la dirección de Carlos Cullen y con el apoyo de una beca interna de posgrado del CONICET. Ayudante de primera de la cátedra Filosofía de la Educación (FFyL-UBA) y docente de las materias Filosofía de la Educación y Pedagogía en el nivel superior. Investigadora en formación en el proyecto UBACyT "Sujeto pedagógico: identidad, diferencia y alteridad. Aportes desde la Filosofía de la Educación", con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA).

Javier Schargorodsky

javierschargorodsky@gmail.com

Profesor de Filosofía (UBA). Becario doctoral CONICET, bajo la dirección del Dr. Pablo Pineau. Cursa el doctorado (FFyL-UBA), área Ciencias de la Educación. Su tesis, dirigida por el Dr. Eduardo Galak, aborda la temática de los cuerpos en las escuelas medias bonaerenses.

Lorena Sánchez Troussel

lorenasancheztroussel@gmail.com

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO) y magíster en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad (FFyL-UBA). Doctoranda en educación (FFyL-UBA) y becaria doctoral del CONICET, con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Directora de beca y de tesis: Dra. Marta Souto. Su tesis indaga los sentidos que asume la experiencia de dirigir escuelas en contextos de vulnerabilidad social en la ciudad de Buenos Aires. Docente de la materia Didáctica II de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA).

Jorgelina Sassera

jorgelinasassera@gmail.com

Socióloga (UBA), magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación (FLACSO- Argentina) y doctora en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Integrante del Programa de Educación, Economía y Trabajo (PEET-IICE-FFyL/UBA), fue becaria de CONICET con sede en PEET-IICE-FFyL-UBA bajo la dirección de la Dra. Graciela C. Riquelme. Docente de Sociología en el Profesorado Universitario en Educación Física y Deporte en la Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo (UMET). Formadora de docentes en el nivel superior. Autora de ponencias, artículos en revistas científicas y capítulos de libros.

Verónica Soledad Silva

verosilva13@yahoo.com.ar

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Becaria doctoral del CONICET, bajo la dirección de Carina V. Kaplan y la codirección de Pablo Vain. Su tesis aborda los sentidos que los estudiantes de escuelas secundarias urbano-periféricas elaboran acerca del respeto y su relación con las violencias. Miembro del Programa "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Adscripta a la cátedra Teorías Sociológicas, Departamento de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Doctoranda en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

