

# **Perspectivas en la investigación educativa: contribuciones de los/las investigadores/as en formación**

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



**Perspectivas en la investigación educativa:  
contribuciones de los/las investigadores/as en formación**

---



**Perspectivas en la investigación  
educativa: contribuciones de los/las  
investigadores/as en formación**

José Antonio Castorina y Victoria Orce (compiladores)



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

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

Decana  
Graciela Morgade

Vicedecano  
Américo Cristófolo

Secretaria Académica  
Sofía Thisted

Secretaria de Extensión  
Ivanna Petz

Secretario de Posgrado  
Alberto Damiani

Secretaria de Investigación  
Cecilia Pérez de Micou

Secretario General  
Jorge Gugliotta

Secretaria Hacienda  
Marcela Lamelza

Subsecretaria de Biblio-  
otecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretarios de Publica-  
ciones

Matías Cordo

Miguel Vitagliano

Subsecretario de Transfe-  
rencia y Desarrollo

Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Cooper-  
ación Internacional

Silvana Campanini

Dirección de Imprenta  
Rosa Gómez

---

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Colección Saberes

ISBN 978-987-3617-55-3

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

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



AGENCIA  
NACIONAL DE PROMOCIÓN  
CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA



Perspectivas en la investigación educativa: contribuciones de los/las investigadores/as en formación / compilado por José Antonio Castorina y Victoria Orce. - 1a ed. - Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires, 2014.

328 p.; 20 x 14 cm (Saberes)

ISBN 978-987-3617-55-3

1. Ciencias de la Educación. 2. Enseñanza Superior. 3. Investigación.

CDD 809.5

## Introducción

*José Antonio Castorina / Victoria Orce*

La formación de los/as becarios/as es una de la prioridades de la política científica del IICE. Como es sabido, el oficio de investigador se adquiere principalmente al participar en equipos de investigación, bajo la orientación de los directores de proyectos; en el ejercicio de toma y análisis de datos y en el debate teórico a partir de los criterios académicos específicos del campo. En cierto modo, a investigar se aprende formulando hipótesis o problemas de investigación, utilizando diversas técnicas y elaborando interpretaciones teóricas fundadas. Creemos que el acompañamiento y la formación de los/las jóvenes investigadores/as durante el desarrollo de sus tesis de maestría y doctorado, contribuye a la consolidación de las culturas disciplinarias en el Instituto. Para ello, desde el IICE se han llevado a cabo una serie de actividades destinadas a la formación de investigadores que abarcan desde seminarios específicos en temas de interés formativo –como por ejemplo la escritura académica– hasta reuniones sistemáticas de discusión sobre los avances en la elaboración de sus tesis.

Consideramos que la principal contribución del Instituto a la formación de los/las becarios/as es la realización

periódica de las Jornadas Nacionales de Investigadores en Formación por varias razones: porque habilita la elaboración colectiva de la organización de las propias jornadas; porque permite exponer el estado de avance de sus trabajos; porque produce un diálogo con investigadores formados y directores de proyectos que los enriquece metodológicamente; porque estimula la adquisición de un conocimiento amplio del estado de la investigación en su campo de trabajo y del modo de investigar de otros colegas del país y de Latinoamérica; porque permite entablar relaciones con investigadores de diversos ámbitos que se prolongan en otros encuentros científicos.

Las *III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación* se realizaron los días 3 y 4 de diciembre de 2012 en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires y contaron con el apoyo de un subsidio del Foncyt. Estas Jornadas representaron la continuidad de las Segundas Jornadas del año 2010, manteniendo el espíritu solidario y creativo tanto en la elaboración de los ejes de trabajo como en la calidad y originalidad de las ponencias presentadas. Las Jornadas estuvieron dirigidas a todos/as aquellos/as investigadores/as en formación de nuestro país y de países latinoamericanos interesados en participar del espacio. Los participantes, ponentes, asistentes, comentaristas, panelistas sumaron más de 400 investigadores.

Los principales objetivos académicos que orientaron las jornadas fueron:

- » Debatir los aspectos metodológicos y epistemológicos que se plantearon en la formulación de los proyectos y en el despliegue de las investigaciones.
- » Generar una dinámica de discusión que permitiera la participación de los investigadores de manera de facilitar el debate de ideas y el intercambio de experiencias.



- » Acercar a los estudiantes de ciencias de la educación y de otras carreras de la facultad a los procesos de investigación en educación.
- » Reconsiderar críticamente el significado de la investigación educativa y de nuestra práctica, en tanto investigadores en formación.
- » Justificar y promover la formación de redes entre investigadores del país y otros ámbitos latinoamericanos.
- » Hacer la transferencia de las discusiones y resultados de las jornadas a la actividad docente de la facultad y a otros espacios educativos.

En consonancia con estos objetivos, se establecieron modalidades y dinámicas de trabajo específicas que favorecieron los procesos de reflexión, intercambio y problematización mencionados.

Se llevaron a cabo las siguientes actividades: mesas de presentación de ponencias, clínicas metodológicas y un ateneo sobre investigación cualitativa e investigación acción participativa.

Las mesas de presentación de ponencias fueron organizadas en torno de diversos ejes temáticos y comentadas por investigadores formados, con una destacada participación de los directores de tesis y becas.

Las clínicas metodológicas representaron un espacio original, concebido para dar lugar a la formulación de preguntas acerca del propio proceso de investigación. Cada una de ellas fue coordinada por dos investigadores de experiencia en diversos abordajes teórico-metodológicos de la investigación educativa, y trataron los siguientes tópicos: diseño de proyecto, trabajo de campo, análisis de datos y escritura de tesis.

Nos interesa resaltar que la variedad y complejidad de los debates y encuentros producidos en el marco de las jornadas, justifica plenamente la elaboración de este libro, cuyos artículos ofrecen un amplio espectro de temas y orientaciones teóricas y metodológicas de las investigaciones de nuestros/as becarios/as.

Por último, consideramos que publicaciones como la que se ofrece aquí contribuyen a enriquecer la producción intelectual en el campo educativo y a promover el ejercicio de los intercambios entre jóvenes investigadores/as, dando lugar al pensamiento y a la reflexión crítica tan necesaria e insuficiente en nuestra vida académica.

El libro está organizado por ejes temáticos con la siguiente estructura:

El eje sobre *Políticas educativas y movimientos sociales* comprende dos artículos que analizan los procesos de construcción de políticas educativas orientadas al reconocimiento de experiencias pedagógicas surgidas por iniciativa de organizaciones sociales en la provincia de Buenos Aires, así como las disputas que éstas despliegan por avanzar en este camino. El primero toma como caso a los Jardines Comunitarios y se enfoca en las diferentes formas legales/institucionales que materializan el proceso de oficialización de estas propuestas dentro del sistema provincial en el período 2003-2011, identificando tanto los avances como los nudos de conflicto en este recorrido de lucha y negociación. El segundo, por su parte, aborda la experiencia desarrollada por los Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos, en tanto alternativas pedagógicas, y plantea una serie de dimensiones de análisis a partir de un diálogo con la literatura proveniente del campo de la ciencia política y sus indagaciones sobre los repertorios de acción colectiva desarrolladas por los nuevos movimientos sociales en América Latina.

El eje 2, *Construcción de la Subjetividad*, destaca que, desde el campo de las ciencias sociales en general, el constructo “subjetividad” merece en sí mismo una discusión y problematización teórico-epistemológica en relación con su origen, estatuto y alcances. Los artículos que integran este eje se presentan en torno de dos líneas de investigación en curso basadas en estudios empíricos. Una de ellas está

relacionada con la construcción cognoscitiva de distintos objetos de dominio social por parte de niños y adolescentes, con dos artículos referidos a la esfera de la intimidad y su derecho (tomando dicha construcción conceptual tanto desde el contexto escolar como desde el medio virtual). La segunda línea de investigación aborda la potencialidad de la teoría de las representaciones sociales en un artículo que analiza las tensiones que se expresan en el vínculo de los jóvenes con la política y entre los significados compartidos y la participación política; en virtud de que las representaciones sociales se originan en la comunicación social y se ponen de manifiesto en las prácticas sociales.

En el tercer eje, *Escuela Secundaria*, se presentan investigaciones que tienen como escenario central a este nivel del sistema educativo, que ha transitado en las últimas dos décadas por procesos de reestructuración de sus formas organizativas, curriculares y disciplinares, visualizados tanto en las modificaciones centradas en la regulación legal, como en programas y proyectos de intervención específicos. En este contexto resulta importante indagar sobre las problemáticas propias de la escuela secundaria pero también de los problemas sociales contemporáneos que la atraviesan. Considerando el impacto de los cambios estructurales en los procesos de socialización y subjetivación de los actores de la comunidad educativa, los artículos reflexionan sobre temáticas como las violencias y conflictos, la construcción de los géneros, las sexualidades y los modos de habitar el cuerpo en los diversos espacios educativos.

El eje *Desarrollos conceptuales y reflexiones metodológicas*, presenta variadas aproximaciones teórico-metodológicas al ámbito de la investigación educativa. Desde el análisis de distintas temáticas y con el énfasis puesto en diversas áreas disciplinares dentro del campo pedagógico, los artículos incluidos en esta sección resultan un aporte a los debates epistemológicos que hacen al vínculo entre educación e investigación.

Las contribuciones de cuño disciplinar abarcan problemas inscriptos en la historia de la educación, la filosofía de la educación, la didáctica. En tanto, los artículos orientados a un tema específico incluyen acercamientos a la educación ambiental, las experiencias pedagógicas, sus derivas conceptuales y su documentación narrativa.

Por último, el trabajo que se presenta en el eje *Educación de Jóvenes y Adultos* aborda los procesos de alfabetización en personas adultas. Permite observar que estos procesos se asientan en una trama conformada por experiencias educativas desarrolladas en la escuela y más allá de ella: procesos de aprendizaje contruidos en el interjuego entre la experiencia escolar y la experiencia de vida en general, incluido particularmente el ámbito laboral. Se posiciona en este sentido en una perspectiva de Educación Permanente, que abarca la multiplicidad de procesos que facilitan la construcción de aprendizajes diversos a lo largo de toda la vida de los sujetos y los grupos. El trabajo permite problematizar las formas en que la historia personal de los sujetos y su tránsito por la escuela restringen (dificultando o facilitando) procesos de apropiación de la lengua escrita.

Creemos, finalmente, que este libro testimonia que las *Terceras Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Investigadores en formación en educación*, han posibilitado la apertura de nuevos espacios de intercambio y favorecido la consolidación de la actividad de los/las investigadores/as en formación. Los artículos reflejan la búsqueda de conocimientos científicos en educación y su transferencia al cambio de los procesos educativos en nuestras sociedades latinoamericanas.

## **Eje 1: Políticas educativas y movimientos sociales**

---



# **Alternativas pedagógicas en los Nuevos Movimientos Sociales: el proceso de construcción de la demanda por una educación pública y popular desarrollados por los Bachilleratos Populares en la Argentina**

*Ariadna Abritta*

## **Resumen**

El presente trabajo<sup>1</sup> parte de la consideración de que la demanda por una educación pública y popular implicó un proceso de construcción de sentidos que orientan la acción colectiva de los bachilleratos populares en tanto organizaciones educativas insertas en nuevos movimientos sociales.

Dicho proceso implicó una definición identitaria por parte de los actores que componen dichas organizaciones a la par de un proceso de diferenciación de una posición ubicada como antagonica, representada por la educación público-estatal.

Dicho proceso de construcción de sentido implicó múltiples desafíos, dirigidos no solamente a las agencias esta-

---

1 El presente trabajo es una selección y sistematización de los avances realizados en el marco de mi proyecto de tesis doctoral relativo a las "Alternativas pedagógicas en Movimientos Sociales: La experiencia de los Bachilleratos Populares y las nuevas concepciones de lo público en el campo educativo" enmarcados en el proyecto de investigación PICT 1655-2008 "Educación popular latinoamericana en el siglo XXI: construcción, transmisión de saberes y producción de alternativas pedagógicas en la historia argentina reciente (1984-2008)" dirigido por la Dra. Lidia Rodríguez y con asiento en el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas educativas para América Latina (APPeAL) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA.

tales ante las que se busca el reconocimiento de la labor educativa de dichas organizaciones, sino también ante las concepciones hegemónicas que vinculan la educación pública a aquella que provee el Estado.

Se trata entonces de un proceso de construcción de significaciones que impactan en las estructuras estatales a la par que intenta modificar sentidos culturales fuertemente institucionalizados.

## Introducción

El presente trabajo intenta constituirse en un insumo para la problematización de las concepciones sobre lo público que las experiencias educativas de los nuevos movimientos sociales presentan, y cómo éstas impactan, se articulan y entran en conflicto con representaciones hegemónicas que anudan el sentido de lo público al de lo estatal.

Para el abordaje de estas concepciones y sus implicancias se seleccionó un caso para su estudio en profundidad; a saber, los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos.

La selección del caso responde a, por lo menos, 3 criterios:

- » Por un lado, a la progresiva expansión y multiplicación de este tipo de organizaciones educativas dentro de las organizaciones y movimientos sociales surgidos en la historia reciente de nuestro país;
- » Por el otro, por la heterogeneidad de dichas organizaciones educativas y por la diversidad de posicionamientos político-ideológicos sobre el tipo de vínculo que tiene que construirse con el Estado y con el sistema educativo oficial o estatal;
- » Y finalmente, por su inscripción en el campo de la educación de jóvenes y adultos.



El campo de la educación de adultos ha sido históricamente uno de los más prolíferos en lo atinente a articulaciones entre Estado y organizaciones de la Sociedad Civil (Abritta, 2010), tanto en lo relativo a terminalidad de estudios primarios y secundarios como en la vinculación entre educación y formación para el trabajo. Podemos destacar las experiencias de las Escuelas de Puertas Abiertas impulsadas fuertemente por las Sociedades de Educación Popular de las décadas de los 20 y 30, como también la experiencia de la Dirección Nacional de Educación de Adultos de la gestión 73-74 (Rodríguez, 1997) y la creación en los años 70 de los Centros de Educación Media para Adultos que se constituían mediante convenios con organizaciones sindicales y barriales (Cabrera, 2006).

Los Bachilleratos Populares son iniciativas de educación media dirigidas va jóvenes y adultos e insertas en organizaciones sociales. Los mismos se conciben mayoritariamente a sí mismos como “Escuelas Públicas y Populares” (Sverdlick y Costas, 2007): dicha construcción identitaria, dicho proceso de construcción de marcos de sentidos comunes para la acción colectiva (Benford y Snow, 2000) implicó la articulación de campos discursivos con tradiciones diferentes.

A lo largo del siglo XIX se desarrollaron en América Latina, y en Argentina los procesos de construcción de los Estados Nacionales. Dichos Estados construyeron asimismo sus Sistemas de Instrucción Públicos, Centralizados y Estatales (SIPCE) (Puiggrós, 1990). Esta construcción instauró una articulación discursiva por la cual la educación pública y la educación estatal resultaban imbrincadas.

Los Bachilleratos Populares presentan la novedad de desvincular el ámbito de lo público de su exclusiva articulación con lo estatal, y asociarlo a otros significantes ligados a la idea del derecho a la educación de un sector social en

situación de vulnerabilidad, históricamente excluido de la escuela formal y de la trama social en general.

En lo atinente al campo discursivo de la Educación Popular, los enunciados y prácticas de los Bachilleratos Populares encuentran su referente principal en los desarrollos teóricos de Paulo Freire. Dicho discurso tuvo una inscripción profunda en los proyectos educativos que asumían la politicidad del hecho educativo y lo inscribían en un proyecto de transformación social; sin embargo no constituye éste el único discurso que apela al significativo Educación Popular.

En la historia de la educación latinoamericana podemos encontrar conceptualizaciones anteriores acerca de la educación popular, tanto en figuras asociadas a las tradiciones populares latinoamericanas, como Simón Bolívar, como a las tendencias liberales del siglo XIX, siendo uno de sus representantes más influyentes en la educación argentina Domingo F. Sarmiento (Abritta, 2011).

Así la educación popular es concebida aquí como un punto nodal al que se articulan significaciones diversas y que cobra sentidos particulares según los distintos momentos históricos y los actores sociales concretos que la llevan adelante.

## **Consideraciones metodológicas**

El objetivo de este trabajo consiste en analizar las formas mediante las cuales los bachilleratos populares construyen su demanda por una educación pública y popular y cómo dicha demanda no solo se dirige al Estado, reclamando el reconocimiento de las organizaciones educativas y su institucionalización a través de las agencias estatales, sino también implica cambios en las significaciones culturales dominantes que articulan la educación pública a la educación estatal.

Dados este objeto-problema y el objetivo general enunciado se requiere de una perspectiva de trabajo cualitativa que permita dar cuenta de las significaciones construidas por los actores involucrados, sus procesos de construcción, las articulaciones discursivas generadas y los conflictos y disputas culturales que acarrearán. Para ello me encuentro trabajando desde una perspectiva etnográfica con entrevistas en profundidad a los actores involucrados. El trabajo de campo desarrollado hasta el momento consta de 11 entrevistas en profundidad a referentes educativos de las organizaciones estudiadas.

Dichos referentes pertenecen a distintos bachilleratos populares que se inscriben en diversas organizaciones sociales (organizaciones comunitarias, fábricas recuperadas y sindicatos, entre otras) y presentan posiciones diferenciales respecto de la concepción del Estado, del Gobierno y de los sentidos atribuidos a la educación público-estatal.

Dado que no solo se busca comprender los procesos de construcción de marcos de sentido para la demanda por una educación público-popular y su institucionalización, sino también los procesos de disputa simbólica y cultural por las concepciones hegemónicas sobre la significación de la educación pública constituye un desafío a futuro indagar los procesos y la forma en que la institucionalización de estas organizaciones educativas impacta en las representaciones sociales de los miembros del sistema de instrucción público y en la de los agentes estatales de nivel central y local.

## **Lentes teóricos para mirar el campo de lo social**

Seleccionar un marco teórico implica elegir, por su pertinencia y potencialidad explicativa, una forma de interpretar la realidad. Se trata de una interpretación que constituye paralelamente una construcción; es decir, se trata de una

forma de construir una imagen de la realidad a partir de ciertos “lentes” interpretativos.

La perspectiva teórica elaborada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, denominada Análisis Político del Discurso, constituye un aporte interesante a la hora de abordar la comprensión del campo de lo social y lo político.

Dicha perspectiva parte de considerar lo social y lo político como abierto, como contingente y como en constante disputa. Se considera a lo social como un conjunto de campos discursivos articulados, entendiendo por éstos tanto los enunciados que se sostienen como las prácticas que se generan. En dichos campos discursivos se da una disputa constante por la hegemonía; disputa entre los sentidos, las visiones y las formas de ver, sentir y actuar en el campo de lo social que se constituirán en dominantes. Así la categoría de la articulación política se torna central. En palabras de los propios Laclau y Mouffe (1985):

Nuestro enfoque se funda en privilegiar el momento de la articulación política, y la categoría central del análisis político es, en nuestra perspectiva, la hegemonía (...) La condición inherente [de la hegemonía] es una fuerza social particular asumiendo la representación de una totalidad que es radicalmente incommensurable con ella. Este tipo de “universalidad hegemónica” es el único que una comunidad política puede alcanzar.

En este marco podemos concebir a la educación como un campo discursivo donde distintos bloques de poder o posiciones de sujeto disputan por la hegemonía en tanto concepción, enunciados y prácticas consecuentes.

Dicho en forma más sencilla, existen distintos proyectos e intereses en el campo educativo que rivalizan entre sí a los efectos de constituir su comprensión de lo educativo en dominante.

La articulación política de intereses y visiones diversas alrededor de un punto nodal o significativo vacío, con pretensiones de dar cuenta de la heterogeneidad de lo social o lo educativo, constituye la estrategia privilegiada en la disputa de la hegemonía.

El proyecto liberal de finales del siglo XIX se constituyó en dominante y hegemónico durante gran parte del siglo XX. La construcción de los sistemas de instrucción público-estatales en el marco de los nacientes Estados Modernos generó la articulación discursiva que se tornó hegemónica por la cual pensar en la escuela pública remite a pensar en la educación que provee, organiza y evalúa el Estado.

Es por esto que se considera que asociar lo público a otros marcos de sentido o significantes, entre ellos el de educación popular, implica dar una batalla discursiva (en los enunciados y en las prácticas) por la hegemonía.

Otro aporte importante para la construcción del marco teórico ha sido la literatura que aborda el estudio de los nuevos movimientos sociales, especialmente aquella que se inscribe en las disciplinas de la ciencia política y la sociología.

Dadas las condiciones de espacio quisiera mencionar solamente a dos de los autores que habilitaron a pensar los nuevos movimientos sociales desde una perspectiva que podríamos llamar hermeneútica o interpretativista.

Benford y Snow (2000) analizan los procesos de construcción de marcos de sentido que realizan los nuevos movimientos sociales a los efectos de generar una identificación identitaria y parámetros compartidos para la movilización o acción colectiva.

Dichos marcos de sentido-acción amplios suponen o habilitan la articulación de distintas demandas provenientes de distintos grupos sociales producto de lo que dichos autores conciben como un proceso estratégico en tanto permite la

ampliación y la extensión del marco, y por ende, le otorga mayor fuerza contestataria y permite articularle nuevos tópicos.

Se trata de demandas relativas al derecho a la educación, a la tierra, al trabajo, entre otras, entendiendo a las mismas como significantes amplios (o punto nodales en términos del análisis político del discurso) donde se condensan multiplicidad de posicionamientos particulares.

El marco de sentido construido por los Bachilleratos Populares contrasta con el marco de sentido que concibe a la educación pública como aquella que provee el Estado (educación estatal). Estos marcos de sentidos se constituyen en adversarios y desarrollan –en el mejor de los casos– un proceso de negociación colectiva conflictiva sobre los significados.

Dicha perspectiva teórica habilita la comprensión del proceso de construcción de la demanda por una educación público-popular y el reconocimiento de las organizaciones educativas que la llevan adelante como un proceso de construcción de marcos de sentido para la acción colectiva.

Se trata asimismo de un proceso de construcción identitaria que encuentra un punto de identificación en la oposición a una educación público-estatal, caracterizada por muchos de los miembros de los Bachilleratos Populares como reproductivista, expulsora y bancaria.

Así la disputa simbólica, o la disputa entre marcos de sentidos contendientes, plantea desafíos no solo a las agencias estatales (que encuentran dificultades para regular e institucionalizar formas educativas público-populares) sino también a los mismos miembros del sistema de instrucción público-estatal en lo relativo a sus representaciones sobre la educación pública.

En este estado de situación se torna imprescindible ampliar la mirada desde una visión más tradicional de los movimientos sociales ligada a la literatura del proceso político por el cual los movimientos dirigen sus demandas central-

mente al Estado a los efectos de conseguir beneficios o reconocimiento por parte de las autoridades, hacia una mirada que tenga en cuenta las implicancias multi-institucionales que la construcción de la demanda por el derecho a una educación público-popular acarrea.

Los bachilleratos populares no sólo le demandan al Estado el reconocimiento de sus organizaciones educativas, sino que plantean asimismo un cambio de sentido en relación a la concepción dominante sobre la educación pública.

Para desafiar dicha comprensión dominante despliegan, según sus propias palabras, estrategias de diálogo y discusión hacia el mismo sistema de instrucción formal, hacia los sindicatos docentes y también hacia otras organizaciones sociales buscando transformaciones culturales de sentido.

## **Educación público-estatal y educación público-popular: Ideas en disputa**

La aparición de ideas novedosas, como la desvinculación de lo público de lo estatal,<sup>2</sup> pueden poner en cuestión ideas institucionalizadas, dependiendo dicha capacidad problematizadora del contexto en el cual se insertan y de las relaciones de poder que se dan entre los representantes de las ideas novedosas y los de las ideas dominantes. Me propongo entonces intentar comprender las dinámicas de emergencia, consolidación y conflicto de la concepción de educación público popular que las organizaciones educativas analizadas intentan representar.

---

2 Cuando refiero a desvincular remito a la ruptura del monopolio estatal sobre la educación pública. Dicha ruptura no implica de ninguna manera la negación de la responsabilidad del Estado sobre la educación pública, sino la búsqueda de formas novedosas de comprender a ésta última y que rompan con su vinculación exclusiva con la educación estatal.

Surgidas en un contexto de minimización del Estado y desresponsabilización de su rol de garante de la educación, la idea de una educación pública llevada adelante por los actores sociales de la sociedad civil fue ganando legitimidad.

Sin embargo este contexto, característico del clima político de la Argentina en la década de los 90, resulta modificado por el cambio de gobierno acaecido en el 2003 que retoma la tradición de la centralidad del Estado en la gestión y control del sistema de instrucción público nacional.

En este nuevo contexto, las ideas de los Bachilleratos Populares relativas al derecho a una educación pública popular habían ganado creciente legitimidad y empezaron a confrontar con la idea institucionalizada de que la educación pública es exclusivamente aquella que provee el Estado, tratando de construir otro marco de significación.

La idea de lo público estatal cuenta con los beneficios que Rueschemeyer (2006) categoriza a través de los conceptos de diferenciación estructural y protección institucional. En otros términos, la articulación política entre educación pública y educación estatal (conjuntamente con un diseño institucional ligado al formato escolar) se encuentra institucionalizada y protegida por diseños institucionales específicos que construyen asimismo marcos de sentido con profunda raigambre en la población.<sup>3</sup>

La desarticulación de dicha asociación constituye un gran desafío para las organizaciones educativas estudiadas ya que la idea de la educación pública como estatal fue constructora de la realidad educativa y social durante más de un siglo.

Johnson, Down y Ridgeway (2006) establecen 4 etapas

---

3 Cabe resaltar nuevamente que la articulación de sentidos o construcción de una cadena equivalencial (Laclau) que asocia la educación pública con la educación que provee el Estado es una operación altamente institucionalizada que encuentra su raíz en la construcción de los Estados Nacionales y de sus sistemas de instrucción oficial desde finales del siglo XIX para el caso latinoamericano.



analíticas del proceso de legitimación social; la innovación, la validez local, la difusión y la validación general.

La idea de la educación pública popular que desarrollan e intentan representar las organizaciones educativas analizadas es una construcción innovadora que fue adquiriendo validez local ante un contexto de desresponsabilización del Estado frente a la educación público-estatal. Dicha validación local fue ganando difusión mediante la multiplicación de las organizaciones educativas y también mediante su estudio y divulgación por parte de académicos del campo educativo.

Su validación general, podríamos sostener, se encuentra en proceso de construcción. Si bien las organizaciones educativas han podido conquistar un reconocimiento estatal que los habilita a emitir títulos oficiales y han conseguido que el Estado se responsabilice por el pago de los sueldos de sus docentes, dichas organizaciones no han logrado aún transformar los sentidos culturales hegemónicos de lo que se entiende por educación pública, ni han podido traducir sus demandas en estructuras o agencias estatales específicas.<sup>4</sup>

Si las organizaciones educativas estudiadas quieren constituir un desafío real a la visión dominante sobre la educación pública y así legitimar su existencia tienen que poder generar un proceso de resonancia cultural en el contexto social más amplio en el que se insertan (Kern, 2009). Para ello los bachilleratos populares han desarrollado un repertorio dramático para la acción colectiva (Clases públicas frente de los ministerios educativos nacionales y de la provincia y ciudad de Buenos Aires, entre otras acciones) e intentan generar un proceso de movilización pública a través de la interconexión con la situación histórica particular.

Dicha situación refiere a un contexto donde la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, instrumento legis-

---

4 Esta es una demanda que llevan adelante desde el año 2007.

lativo máximo de regulación del campo educativo, reconoce la existencia de formas educativas de gestión social, constituyéndose su reglamentación e institucionalización en dependencias estatales específicas en uno de los objetivos actuales de la movilización pública de estas organizaciones educativas.

De Leon, Desai y Tugal (2009) retomando las aportaciones teóricas del análisis político del discurso analizan los procesos de construcción de las identidades sociales y políticas y sus intereses y demandas a través del mecanismo de la articulación política.

Desde esta visión se puede problematizar cierta idea esencialista que comprende a los bachilleratos populares como representantes de un colectivo social constituido a priori y que representaría sus intereses educativos traduciéndolos en demandas al Estado y al marco cultural donde se inscriben las significaciones. Por el contrario, y presentando atención a la dinámica de la articulación política, podemos sostener que las identidades que los movimientos sociales y sus organizaciones educativas intentan representar constituyen una construcción social donde dichos actores colectivos juegan un papel constructivo.

Paralelamente, los intereses y demandas no son previas a la emergencia de las organizaciones educativas sino que, contrariamente, son construidos y negociados mediante la acción colectiva y los marcos de sentido en los cuales inscriben su práctica.

Quisiera concluir el presente trabajo enmarcando los aportes anteriores dentro de la concepción que presentan Flings-tein y Mc Adams (2011) de los campos de acción estratégicos.

Quisiera sostener que las aportaciones teóricas relativas a la construcción de marcos de sentidos para la acción colectiva, el rol de las ideas en la movilización política, la construcción social de la legitimidad, la importancia de la generación de resonancia cultural y el proceso de articula-

ción política pueden constituir elementos de análisis para el ámbito de la educación pública si visualizamos a dicha esfera como un campo de acción estratégica. Retomar esta perspectiva permite situarse en un nivel de análisis medio que no reduzca la educación pública ni a sus aspectos áulicos (nivel micro) ni a su rol de reproductor y productor de la estructura social (nivel macro).

Dicho posicionamiento en el nivel meso de análisis nos permite comprender las distintas situaciones de poder de los actores involucrados en el campo de la educación pública (especialmente organizaciones educativas y agencias estatales) y analizar la centralidad de los marcos interpretativos de dichos actores para la comprensión de las reglas y las dinámicas del campo.

Asimismo, resulta provechosa la idea de que el conflicto es constitutivo de los campos de acción estratégica y que en ellos se genera un juego de posiciones que constituyen un *continuum* que va desde la estabilidad del campo a su crisis generalizada.

Dicho enfoque permite entonces comprender quienes son los actores principales dentro del campo de la educación pública, cuáles sus marcos de significación en función de los cuales desarrollan sus procesos de acción colectiva, cuáles son los ambientes amplios en los cuales sus acciones se desarrollan y cómo van construyendo legitimidad social, cuáles son las dinámicas de diálogo y conflicto o el juego de posiciones, y cuáles son los arreglos provisionales a los que pueden arribar y si los mismos producen una crisis generalizada en el campo o, por el contrario (y esta es una hipótesis de trabajo) el campo puede incorporar a las organizaciones educativas innovadoras, reconociéndolas e institucionalizándolas en agencias estatales específicas sin por ello generar una ruptura profunda de los sentidos dominantes asociados a la educación pública.

## Conclusiones

Al plantearse como escuelas público-populares y demandar por el derecho a una educación pública y popular los Bachilleratos Populares han puesto en tensión ideas altamente institucionalizadas que asimilan la educación pública con la educación estatal. Deconstruir estas articulaciones discursivas es un proceso complejo que implica múltiples dimensiones. Por un lado, la construcción de un marco de sentido/significación común que permita una definición amplia de la identidad propia y de aquella de la que se diferencia (educación público-estatal), y que habilite asimismo un repertorio común para la acción colectiva.

Por el otro, un proceso de legitimación social dirigida no solamente a las agencias estatales ante las que se busca el otorgamiento de prerrogativas tales como la emisión de títulos oficiales, la asignación de becas para sus estudiantes o la responsabilización por los sueldos de sus docentes, sino también dirigida hacia las ideas institucionalizadas que se han convertido en parte del sentido común de nuestra sociedad y que, como hemos intentando demostrar en este trabajo, no se trata de una idea necesaria sino de una idea hegemónica, históricamente construida, y hoy en día fuertemente institucionalizada por el sistema de instrucción público.

Finalmente, para lograr llevar a cabo dicha deconstrucción y legitimar las ideas novedosas la articulación política y la inscripción de demandas en un marco de sentido más amplio se torna central a los efectos de sumar nuevas adhesiones y potenciar las demandas que se llevan adelante.

## Bibliografía

- Abritta, A. (2010). "La compleja articulación entre las experiencias de la Sociedad Civil y el Estado a lo largo de la historia de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina", ponencia presentada en XVI Jornadas Argentinas de Historia de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Abritta, A. (2011). "Concepción Sarmientina de Educación Popular: reflexiones y debates con prácticas pedagógicas actuales de movimientos socio-políticos", ponencia presentada en el Simposio "Domingo F. Sarmiento. Doscientos años de Legado". Universidad Nacional de San Juan.
- Armstrong, E. A., Bernstein, M. (2008). "Culture, Power, and Institutions: A Multi-Institutional Politics Approach to Social Movements". En *Sociological Theory* 26 (1), 74-99.
- Benford, R. D., Snow, D. A. (2000). "Framing Processes and Social Movements. An Overview and Assessment". En *Annual Review of Sociology* 26, 611-639.
- Cabrera, M. E. (2006). "El campo de la educación de adultos. Su diversidad conceptual y política". En Brusilovsky, S., *Educación escolar de Adultos*. Buenos Aires, Noveduc.
- De Leon, C., Desari, M., Tugari, C. (2009). "Political Articulation. Parties and the Constitution of Cleavages in the United States, India, and Turkey". En *Sociological Theory* 27 (3), 193-219.
- Fligstein, N., McAdam, D. (2011). "Toward a General Theory of Strategic Action Fields". En *Sociological Theory* 29 (1), 1-26.
- Johnson, C., Dowd, T., Ridgeway, C. L. (2006). "Legitimacy as a Social Process". En *Annual Review of Sociology* 32, 53-78.
- Kern, T. (2009). "Cultural Performance and Political Regime Change". En *Sociological Theory* 27 (3): 291-318.
- Laclau, E., Mouffe, C. (1985). "*Hegemonía y estrategia socialista*". En Puiggrós, A. (1990), *Historia de la educación argentina*. 1990-1997, 8 tomos. Buenos Aires, Galerna.
- Rodriguez, L. (1997). *La Pedagogía de la Liberación en Argentina*. En Puiggrós, A. (dirección), *Historia de la educación argentina*. Tomo VIII. Buenos Aires, Galerna.
- Rueschemeyer, D. (2006). "Why and How Ideas Matter". En Goodin, R. E., Charles T. (eds.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*. Oxford, Oxford University Press, 227- 251.

Sverdlick, I., Costas, P. (2007). *Bachilleratos Populares en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales en Buenos Aires. La actuación de los movimientos y organizaciones sociales*. En Serie de Ensayos & Investigaciones N° 30: Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. Laboratorio de Políticas Públicas. Argentina.

# La oficialización de los jardines comunitarios en la Provincia de Buenos Aires: avances, tensiones y desafíos de un proceso político en construcción

*Maríel Karolinski*

## Introducción

Presentamos en este capítulo avances de una investigación en curso<sup>1</sup> que analiza los procesos de construcción de políticas educativas para la oficialización de los jardines comunitarios (JC) creados por organizaciones sociales en el conurbano bonaerense, en el período 2003-2011.

Partimos de considerar que desde la crisis del 2001, las experiencias pedagógicas impulsadas por estos colectivos se expandieron de manera considerable y adquirieron creciente visibilidad pública, generando nuevas interpe-laciones hacia el Estado: fueron incorporadas tanto en la agenda política como en las legislaciones educativas sancio-nadas (LEN N°26.206/06 y LEP N°13.688/07, entre otras), y avanzaron en su articulación con la burocracia del sis-tema. Estos procesos se dieron en el marco de gobiernos *kirchneristas*<sup>2</sup> –tanto a nivel nacional y provincial– que, desde

---

1 Plan de tesis de maestría “Políticas públicas, educación y organizaciones sociales en la Provincia de Buenos Aires: la oficialización de los jardines comunitarios (2003-2011)”, bajo la co-dirección de Myriam Feldfeber y Nora Gluz.

2 Neologismo que refiere tanto la gestión gubernamental argentina desde el 2003 a la fecha, como al heterogéneo conjunto de ideas y sectores políticos identificados con el presidente Né-

un posicionamiento crítico al neoliberalismo hegemónico de los 90 y centrados en la recuperación del Estado como principal regulador económico-social, buscaron neutralizar la conflictividad social retomando ciertas reivindicaciones populares y promoviendo la integración de organizaciones política e ideológicamente afines al aparato estatal.

Sostenemos como supuestos de nuestra investigación, por un lado, que en el ámbito educativo, el acceso de las organizaciones *filokirchneristas* a las estructuras de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE) favoreció tanto la visibilización de las iniciativas educativas creadas en el espacio comunitario como el desarrollo de políticas tendientes a su oficialización. Por el otro, que los modos de construcción de estas políticas pueden habilitar mayores márgenes de acción y participación de las organizaciones para canalizar sus demandas, como introducir nuevas modalidades de control y sujeción heterónomas. Así, en tanto las políticas impulsadas para la oficialización de los JC ponen en tensión la histórica pretensión homogeneizante del sistema al admitir la incorporación de actores y propuestas pedagógicas que surgen por fuera del mismo, pueden significar un reconocimiento efectivo de los proyectos político-pedagógicos que tales experiencias sostienen, o bien subsumirlos en las lógicas propias del sistema educativo.

Compartimos aquí una sistematización de las diferentes formas legales-institucionales que van cristalizando el proceso de oficialización de los JC dentro del sistema provincial, identificando tanto los avances como los nudos de conflicto en este recorrido de lucha y negociación.<sup>3</sup>

---

tor Kirchner y con su esposa y sucesora Cristina Fernández (Sidicaro, 2011).

3 El corpus empírico analizado reúne diversas fuentes legales y documentales, e información obtenida de entrevistas en profundidad a funcionarios de la DGCyE (varios, militantes de organiza-



## Condiciones de emergencia de los JC en el campo de las políticas educativas

Comprender el modo como los JC se instalan en la agenda de las políticas educativas de la DGCyE, y cómo desde allí disputan por avanzar hacia su institucionalización dentro de la oferta oficial, desde los supuestos de investigación que nos planteamos anteriormente, requiere de dos precisiones. Por un lado, el universo de organizaciones bajo estudio; por el otro, los diferentes posicionamientos que aquellas asumen respecto del Estado en general, y los vínculos que establecen con los gobiernos *kirchneristas* en particular, desde una caracterización de las reconfiguraciones que se producen en el campo popular en el escenario político abierto con el ascenso de Néstor Kirchner, a fin de analizar el impacto que esta nueva coyuntura genera en las luchas de estos colectivos, con especial atención a las que se inscriben en el campo educativo.

Dentro de la multiplicidad y heterogeneidad de organizaciones sociales que se han desarrollado en el transcurso de las últimas dos décadas en territorio bonaerense, tomamos como universo de estudio aquellas que se gestan *desde* los sujetos populares, entendiendo a lo “popular” como el resultado de la articulación entre la pobreza, la explotación económica, y la opresión política y cultural (Vilas, 1995). Entre ellas, es posible identificar desde las “organizaciones comunitarias de base” surgidas mayoritariamente al calor de la crisis hiperinflacionaria de 1989-1990 (Forni, 2004) a las organizaciones piqueteras de trabajadores desocupados constituidas desde mediados de los noventa,

---

ciones sociales *filokirchneristas* y/o del SUTEBA), legisladores y asesores protagonistas de estos procesos, y referentes de las redes de JC. Por la extensión limitada del capítulo, decidimos omitir los testimonios de los entrevistados. Para una versión ampliada, consultar: Karolinski, 2012.

para quienes el conurbano constituyó el epicentro de sus luchas (Svampa y Pereyra, 2005).

En ambos casos, el Estado aparece como un referente ineludible para las luchas políticas de estos colectivos. No obstante, aunque en los noventa el vínculo con la esfera estatal era más bien de tipo instrumental, es posible identificar lógicas de acción diferenciadas entre un tipo y otro de organizaciones: mientras que las primeras limitaron su disputa a la *caza* de los recursos disponibles en un contexto signado por el despliegue de dispositivos clientelares de asistencia social (Merklen, 2004/5); las segundas, asumieron la confrontación pública como mecanismo predominante (Arias, 2004), inscribiendo las demandas por reivindicaciones particulares en proyectos más amplios de transformación social.

La asunción de Kirchner en el año 2003 generó realineamientos en las organizaciones populares, sobre todo en las que integraban el movimiento piquetero. En este sentido, es de destacar que aquellas identificadas con la matriz “populista” o “nacional-popular”<sup>4</sup> reconocieron positivamente las oportunidades políticas abiertas con el nuevo gobierno (tanto por la recuperación de banderas históricas del campo popular como por la convocatoria a integrar el proyecto de la “transversalidad”) y decidieron participar activamente del proyecto político oficial, conformando su base social de apoyo y aceptando el acceso a cargos públicos –en áreas gubernamentales existentes o espacios institucionales

---

4 Matriz ideológica que se asienta sobre tres principios básicos: a) la conducción a través de un liderazgo carismático y personalista con fuerte retórica nacionalista; b) las masas-bases sociales organizadas en torno de la figura del pueblo-nación; c) un Estado redistributivo, con sustento en la conformación de una coalición interclases (Svampa y Pereyra, 2005; Svampa, 2010). Dentro de estas organizaciones, se destacan el Movimiento Evita (ME), Barrios de Pie (BDP), el Frente Transversal Nacional y Popular (FTN-yP) y la Federación Tierra y Vivienda (FTV). Por su parte, los colectivos ligados a los partidos de izquierda tradicionales y los nucleados en el espacio de “las nuevas izquierdas” rechazaron toda vinculación con las estructuras estatales que limite procesos de construcción autónomos (ídem).

creados *ad hoc*– y la incorporación en las listas de candidatos del Frente para la Victoria en distintas jurisdicciones, bajo el supuesto que en esta nueva etapa las disputas podían darse en el seno de los aparatos del Estado.

En el campo educativo, los desplazamientos en las estrategias de lucha de este grupo de organizaciones *filokirchneristas* se expresó en la incorporación de militantes y dirigentes (de la FTV, el ME, BDP y del FPNyP, junto con otros más pequeños) en los estructuras de gestión, tanto del Ministerio de Educación de la Nación,<sup>5</sup> como en la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

Específicamente en el ámbito provincial, el acceso a los espacios de definición de políticas se habilitó fundamentalmente en la Dirección de Políticas Socioeducativas (DPSE) hacia el año 2006, durante el mandato de Adriana Puiggrós (2005-2007). Esta incorporación puede comprenderse por la combinación de diversos factores: por un lado, por la existencia de vínculos políticos previos entre la por entonces Directora de dicha área y las organizaciones *filokirchnerista*, ya que compartieron la gestión del Programa nacional “Encuentro”; por el otro, por la afinidad entre la particular trayectoria académica, política y militante de la propia Puiggrós<sup>6</sup> y la

---

5 Participaron protagónicamente en el Programa Nacional de Alfabetización y Educación Básica para Jóvenes y Adultos “Encuentro” vía la integración a los ámbitos de gestión en el área de “Coordinación con las organizaciones sociales”, y lograron la incorporación de una iniciativa educativa ya previamente desarrollada por la militancia barrial, como parte de las líneas de acción ahora impulsadas desde el Estado.

6 Personalidad con reconocida trayectoria en el campo de la historia de la educación y de las políticas educativas en Argentina y América Latina, combinada con una sostenida militancia en la *izquierda peronista*, tanto en el ámbito universitario como a través de su tarea como funcionaria en diferentes áreas de gobierno nacionales y provinciales, y en cargos legislativos. En este recorrido, es de destacar su labor como Fundadora y Directora del Programa “Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina” (APPEAL) en México y Argentina desde 1981, y su experiencia como asesora de Mario Oporto, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires (2002-2005), momento en que lo reemplazó en dicha función.

tradición política en la que se inscribían dichos colectivos; finalmente, porque este proceso se dio en simultáneo a la expansión de experiencias pedagógicas comunitarias que, a través de las diferentes estrategias de lucha, buscaban reconocimiento estatal, dentro de una estructura burocrática que no preveía canales específicos para su oficialización.<sup>7</sup>

Como mostramos en trabajos anteriores (Karolinski, en prensa y Karolinski, 2012), la participación de las organizaciones sociales dentro de la DPSE implicó la oficialización de la militancia territorial, tanto por medio del acceso de integrantes de las organizaciones como funcionarios públicos en los ámbitos centrales de gestión, como por la apropiación del trabajo de base como dispositivo protagónico de intervención para las políticas socioeducativa, a través del cargo de “coordinador territorial” específicamente creado para tal fin. La organización de esta trama estatal que se extendía desde el nivel central de la DGCE hasta los territorios, y que preveía el trabajo articulado entre militantes sociales y sindicales, permitiría traducir la retórica de la inclusión

---

7 En simultáneo al proceso analizado se sancionaron la LEN (2006) y la LEP (2007), que prevén diversos canales para la participación de las organizaciones sociales en el ejercicio del derecho a la educación (Art. 4º y 6º, respectivamente). En la LEN se reconocen dos vías: por un lado, al incorporar la “gestión social” como un nuevo modo de gestión educativa (Art. 13º y 14º), y por el otro, al convocarlas como agente capaz de contribuir con las políticas de promoción de la igualdad (Art. 80), de efectuar experiencias de inclusión escolar a nivel local (Art. 82), y de implementar tanto actividades formativas complementarias de la educación formal, como estrategias de atención integral para el desarrollo infantil, en cogestión con las áreas gubernamentales de salud y desarrollo social (Art. 112). En la LEP no figura la “gestión social” como una nueva opción de gestión educativa, sino que la participación se canaliza a través de la gestión privada o por medio de la implementación de políticas socioeducativas “de inclusión y promoción de la igualdad educativa” (Art. 108º) y/o a través de la incorporación al sistema educativo provincial de “espacios educativos no formales” gestados en el ámbito comunitario (Art. 112º). Finalmente, con respecto a la incorporación de la “gestión social” en la LEN, es preciso aclarar que aún no se ha avanzado en su reglamentación a nivel jurisdiccional, tal como lo sugiere el Art. 140º. Para un análisis más detallado de esta cuestión, consultar: Gluz, 2011; Karolinski, 2011 y Karolinski y Maañón, 2013.

asumida como eje del plan educativo provincial (DGCyE, Informe 2006-7), en modalidades de intervención que garantizaran la llegada a los sujetos excluidos del sistema.

En este contexto, es posible considerar que, aunque los JC hayan sido creados primordialmente por organizaciones de base –varias de ellas articuladas en red– con una lógica de acción más socio-territorial y sin estructura propia para dar la disputa dentro de los aparatos de gobierno, la presencia de militantes de las ex organizaciones piqueteras dentro de la cartera educativa provincial represente un avance para la incorporación de sus intereses en la agenda de las políticas de la DGCyE, en tanto unos y otros colectivos comparten orígenes y ámbitos de construcción política al amparo de los procesos de precarización social como forma de resistencia y lucha contra los efectos excluyentes de las políticas neoliberales.

## **La *entrada* a la DGCyE... o la primera etapa en el camino hacia la oficialización**

Las luchas emprendidas desde diversas organizaciones sociales para que los JC logren ingresar en la agenda política de la DGCyE cristalizaron, en términos burocrático-institucionales, en la creación de una dependencia específica dentro de la DPSE como fue el caso de la Dirección de Alternativas Educativas (DAE)<sup>8</sup> en el año 2006. Entendemos, entonces, que las líneas de acción impulsadas y/o sostenidas desde allí durante el tiempo que duró la gestión de Puiggrós (hasta finales del 2007) constituyen una primera etapa

---

8 En los testimonios de los entrevistados se la nombra indistintamente como Alternativas Educativas o Pedagógicas. Este último es el nombre con el que figura desde el año 2008 en el organigrama de la DPPSE de la DGCyE.

en el proceso de institucionalización de los JC dentro del sistema de educación provincial.

Si bien la DAE se abrió con el objetivo más amplio de posibilitar la incorporación a los circuitos educativos formales de los sujetos excluidos del sistema (Puiggrós, en DGCE, dic. 2006), el caso de que entre las múltiples iniciativas pedagógicas impulsadas por organizaciones sociales, las de mayor trayectoria y dimensión fueran las destinadas a la primera infancia (tanto por la cantidad de población que atienden como por los establecimientos que reúnen),<sup>9</sup> provocó “de hecho” que el diálogo y las negociaciones más asiduas se sostuvieran con las “organizaciones de base” del conurbano bonaerense que habían creado JC en sus propios territorios y que venían luchando por su reconocimiento por parte del Estado. Aunque se trataba de experiencias que, en general, recibían algún tipo de beneficio estatal a través de los programas asistenciales del Ministerio de Desarrollo Humano de la provincia,<sup>10</sup> hasta el momento nunca habían sido consideradas desde las políticas educativas de la DGCyE (DG-CyE, sept./oct. 2007).

En el marco de un gobierno que asume la inclusión escolar como uno de los imperativos de su gestión, condicionado, además, por la simultáneamente sancionada LEP (2007) que establece la extensión de la obligatoriedad a la sala de 4 años (Art. 16°, 20° y 24°), aunque con una realidad que indicaba que

---

9 Existen más de 300 experiencias en todo el territorio provincial, con fuerte presencia en el conurbano bonaerense (DIE-DGCyE, 2009). Este dato resulta más significativo si tenemos en cuenta que la oferta estatal para el nivel inicial en toda la provincia es de 3.102 (incluidas las unidades educativas que dependen del ámbito municipal) 1108 de las cuales se concentran en el conurbano (DIE-DGCyE, RA, 2009).

10 Fundamentalmente a través del Programa Unidades de Desarrollo Infantil (UDI) que otorga asistencia alimentaria para el grupo de edad de 0 a 14 años y apoya el proceso de enseñanza aprendizaje mediante transferencias dinerarias mensuales a las instituciones efectoras convenientes (jardines maternos y guarderías; Centros de Atención Integral, Casas del niño, comedores infantiles) y/o Acciones Nutricionales Familiares.

la oferta estatal para el nivel inicial resultaba insuficiente,<sup>11</sup> se define como tarea prioritaria para la DAE la elaboración de estrategias que permitieran avanzar en el “reconocimiento, legitimación y legalidad de las experiencias no formales, tendiente a la constitución de proyectos sustentables tanto a nivel pedagógico, como político, sanitario y alimentario” (DGCE, 12/10/2006).

No obstante, es preciso aclarar que de acuerdo a los testimonios y documentos relevados, la creación de esta Dirección tuvo entre sus antecedentes la Ley N° 13.574/06, promovida por la entonces senadora provincial del Movimiento Evita, Adela Segarra. La misma reconocía como “Organizaciones para el cuidado integral de Niños y Niñas” a todas “aquellas que se dedicaran a la atención, formación y protección de los menores desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cuatro (4) años de edad, tanto de carácter público o privado, provincial y/o municipal” (Art. 1°) y establecía la conformación de un “Consejo Coordinador de las Organizaciones para el cuidado integral de niños y niñas” que entre sus funciones debía crear un registro único de las organizaciones, coordinar planes pedagógicos comunes, monitorear y evaluar sus tareas, y “brindar capacitación a las madres cuidadoras y auxiliares a los efectos de incluirlas como personal calificado” (Art. 3°). Aunque esta Ley quedó derogada por la sanción de la LEP, sentó precedente para que los JC avanzaran en su proceso de oficialización,

---

11 Para el año 2007, de los 26.167 alumnos matriculados en jardines maternos, solo el 27,5% estaba en gestión estatal, distribuidos en 519 unidades educativas (de un total de 1.114). En el conurbano, el escenario era aún más complejo: de los 13.905 alumnos, solo el 11,4% estaba matriculado en las únicas 65 unidades de gestión estatal (de un total de 455) (DINIECE, 2007). Los propios funcionarios identificaban la existencia de “más de 160 mil chicos de entre 45 días y 5 años” que concurrían diariamente a jardines que no eran ni estatales ni de gestión privada (Informe DGCE 2006-7), aunque resultaba muy difícil cuantificarlos porque muchos de ellos no tenían ningún tipo de asistencia desde el Estado. Finalmente, es importante destacar que en territorio provincial, para el 2005 un 8,6% de los niños que asistían a primer grado, no lo habían hecho a la sala de 5 años; este valor resulta más alarmante si se tiene en cuenta que el promedio nacional era de 6,2% (DINIECE en MECyT, 2006).

al tiempo que habilitó una serie de disputas entre los gremios docentes, las autoridades del nivel y los funcionarios de la DPSE –muchos de ellos militantes de organizaciones *filokirchneristas* y a través de quienes, además, se venía canalizando el vínculo con las organizaciones–, respecto de los mecanismos que serían diseñados para tal fin. En este contexto se decide instituir esta Dirección.

Este escenario, sumado a que un tercio de los JC del conurbano estaban en La Matanza –epicentro de las luchas populares de los últimos veinticinco años– y que contaban además con un nivel de organicidad y capacidad de gestión considerables, permite comprender que el equipo de la DAE estuviera a cargo de un militante histórico del SUTIBA de ese distrito, acompañado por funcionarias que a su vez se desempeñaban como asesoras de dos de las organizaciones con mayor trayectoria en iniciativas pedagógicas de nivel inicial: la Coordinadora de Jardines Comunitarios de La Matanza y la Fundación Del Viso de Pilar. Se abrió, entonces, un aparato específico dentro de la DGCyE que habilitó el acceso de “actores no escolares” a la gestión; situación que puede ser leída como un mecanismo de legitimación de la experiencia acumulada por estos colectivos a nivel territorial, pero también como una forma de canalizar el conflicto, viabilizando su participación en el desarrollo de las políticas y valorando aquello que podrían aportar a la oferta estatal existente, en particular, la de nivel inicial.

En este punto, es pertinente recuperar la definición que sobre la categoría “alternativas pedagógicas” elaboraron hacia mediados de la década del ochenta los/as investigadores/as del programa "Alternativas pedagógicas y prospectiva educativa en América Latina" (APPEAL) –dirigido por la propia Puiggrós–, como aquellos procesos pedagógicos formales y no formales que se distinguen por poner



en cuestión determinados aspectos del modelo educativo dominante, conformado en América Latina hacia finales del siglo XIX, y que se caracterizó por los siguientes atributos: la hegemonía estatal y la subsidiariedad privada; por ser escolarizado, centralizado, verticalizado, burocratizado y autoritario; y por la discriminación sistemática de los sectores populares (Puiggrós, 1994; Puiggrós y José, 1994). Esta acepción se vincula con una de las formas en que se resigna lo “alternativo” desde las autoridades de la Dirección, en clave de aquello que busca “alterar” dicho modelo, a través de la oficialización de las experiencias que se gestan por fuera del sistema, pero que buscan interpelarlo, generando modificaciones en él.

Desde estos presupuestos, la DAE avanzó en 3 líneas de acción. En un comienzo, se realizó un *primer registro* de las propuestas existentes, recabando información sobre la cantidad de matrícula atendida; el personal y su nivel de formación; el modo de organización y gestión institucional; el vínculo con la comunidad y el municipio; y los montos y orígenes de los aportes económicos con los que contaban. Con el fin de mejorar las condiciones en que se desarrollaban tales experiencias, se inscribió este relevamiento en el “*Programa de Apoyo a Proyectos Educativo-Comunitarios*” (Res. N° 2.213/07), destinado prioritariamente hacia aquellas organizaciones que orientaran su propuesta a la atención de la primera infancia (0-5 años) y que buscaran favorecer la continuidad de las trayectorias educativas de niños, jóvenes y adultos. Preveía la capacitación de los/as educadores/as y financiamiento, estableciendo un monto máximo de \$8000 por organización por proyectos de 5 meses de duración, para equipamiento, recursos didácticos e insumos, pero sin considerar, entre otras cuestiones, la remuneración del personal.

Si tomamos en cuenta a las experiencias de escolarización, como es el caso de los JC, esta primera propuesta re-

sulta ambigua porque aunque representaba una primera cristalización de las luchas de estas organizaciones por su reconocimiento dentro de las políticas de la DGCyE, se trataba, al mismo tiempo, de un avance precario en términos de oficialización.

Además, se continuó con una línea de trabajo que provenía de la gestión anterior (2003-5, a cargo de Mario Oporto), facilitando la articulación entre la Dirección Provincial de Educación Inicial y las organizaciones que tenían JC, a través de la firma de *convenios* que permitían garantizar la obligatoriedad, viabilizando el pasaje de los/as niños/as de sala de 5 a la primaria, por medio de la designación de una directora por establecimiento, docentes de inicial, preceptores y auxiliares que se hacían cargo de la formación pedagógica de ese tramo. Esta experiencia, sin embargo, no fue protagónica y tuvo apreciaciones encontradas. Mientras que las autoridades valoraron positivamente la convivencia entre dos estructuras con lógicas y tradiciones distintas, desde la intención de interpelar el funcionamiento y las relaciones de poder propias del sistema, para las organizaciones generó ciertas tensiones en tanto ponía en cuestión las especificidades del espacio comunitario y su autonomía en la capacidad de decisión y gestión en los jardines. Fueron estas dificultades las que generaron que algunas organizaciones definieran abandonar la vía de los convenios y avanzar en su oficialización dentro de la gestión privada.

Finalmente, por los vínculos ya contraídos previamente, se asumió la “mediación política” para que los primeros jardines conveniados de La Matanza (los de la Coordinadora de JC) pasaran a la órbita de la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP, Res. 3800). Sin embargo, esta opción solo alcanzó a ese grupo de 13 instituciones. El resto de las organizaciones y redes, analizando

las potencialidades, pero fundamentalmente las limitaciones que este camino implicaba, decidió seguir luchando por lograr su reconocimiento específico como “jardines comunitarios”, teniendo en cuenta la infraestructura y el anclaje territorial del espacio, el perfil de las educadoras y el sentido político de la experiencia.

El recorrido hasta aquí realizado da cuenta de las complejidades que supone la institucionalización de experiencias que surgen por fuera del sistema cuando no existen canales burocráticos predefinidos que permitan encuadrarlas, sino que los mismos surgen como resultado de los procesos de lucha y negociación entre los diversos actores involucrados; situación que habilita tanto la lucha de las organizaciones por crear mecanismos que reconozcan su especificidad, al tiempo que lleva a las autoridades de la DGCyE a ensayar modelos “alternativos” que *tiendan* a su oficialización con el fin de garantizar la inclusión.

Podemos concluir que en esta primera etapa, la creación de la DAE y las propuestas desde allí impulsadas significan un avance en términos de incorporación de las organizaciones sociales y de las experiencias pedagógicas que éstas despliegan al campo de las políticas educativas de la DGCyE –hasta entonces solo atendidas desde las carteras de Desarrollo Social–. Sin embargo, desde el punto de vista de la oficialización de los JC, las líneas de acción implementadas resultan *precarias*, tanto en lo que refiere a las condiciones de trabajo docente como al reconocimiento efectivo de los proyectos político-pedagógicos que suponen. Lo que se pone en tensión, en definitiva, es la posibilidad de que cada colectivo logre conservar un margen de autonomía para definir aspectos sustanciales de su proyecto, en el marco de las disputas por ser incluido como parte de oferta oficial del sistema educativo de nivel inicial. Veamos cómo continúa el proceso.

## “Hicimos” el Programa, pero por la puerta del costado...

La etapa que se abre con la gestión de Mario Oporto (2008-2011) muestra que la cuestión de los JC persiste en la agenda de la DGCyE, aunque presenta algunas diferencias considerables respecto del período anterior, sobre todo en relación con los actores que asumen protagónicamente las disputas y negociaciones en este proceso, así como en los modos de construcción política, y en las políticas que se terminan definiendo.

Una primera cuestión a señalar es que a partir del 2008, Alternativas Pedagógicas (nuevo nombre para la DAE) queda bajo la Dirección de la FTV, la única de las organizaciones *filokirchneristas* que impulsó una red de JC en el conurbano. Desde los testimonios relevados, esta situación representó una oportunidad política para avanzar en la coordinación entre las diferentes redes y jardines para la lucha *corporativa* por la oficialización.

Este proceso se vio estimulado, además, por el acompañamiento sostenido de legisladoras nacionales y provinciales del FPV, todas ellas integrantes de organizaciones como el FTNyP, el ME y la propia FTV, que tenían o habían tenido vínculos cercanos con diversas experiencias de JC (como Sandra Cruz y Adela Segarra) o que directamente provenían de allí (como Alicia Sánchez), y que resultaron un factor clave por el potencial simbólico que supone contar con el apoyo público de diputadas oficialistas, así como por el capital político que ellas detentan para incidir sobre las decisiones de las autoridades de la DGCyE.

Esta articulación entre representantes de más de cien jardines del conurbano bonaerense con las legisladoras y sus asesores/as se materializó a fines del 2008 en la conformación de la Mesa provincial de JC, espacio que sirvió de canal orgánico tanto para la discusión y toma de decisio-

nes colectivas y unificadas entre actores que hasta entonces desplegaban sus disputas de manera aislada e individual, como para sostener una interlocución común con las autoridades de la Dirección de Alternativas Pedagógicas (DAP) y de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas (DPPSE), de modo tal de potenciar su capacidad de presión para avanzar en sus reivindicaciones.<sup>12</sup>

Como resultado del proceso de co-construcción política entre los integrantes de la Mesa provincial de JC y las autoridades de las diferentes direcciones de la DGCE involucradas, surgió, entonces, el “Programa de Apoyo y Acompañamiento a Experiencias Educativas de Nivel Inicial de Carácter Comunitario”, aprobado como programa especial de la DPPSE, bajo resolución del Consejo General de Educación en enero de 2011 (Res. 65/2011).

Sin embargo, pese a que todos los actores involucrados coinciden en señalar que esta política representó un avance hacia la oficialización de los JC, este camino no estuvo exento de conflictos y negociaciones, fundamentalmente vinculados con las dificultades y desafíos que supone el reconocimiento de experiencias comunitarias con *“otra educación, (...) otra pedagogía, (...) otra gente que también educa”*<sup>13</sup> dentro de un sistema educativo con tradiciones, normativas, jerarquías y actores con saberes política, social e históricamente legitimados.

En este sentido, la propia definición sobre “lo comunitario”, tomando en cuenta sus especificidades respecto de

---

12 Al espacio de la Mesa provincial de JC, se suman las mesas distritales que organiza la DAP a partir del 2009 para canalizar el diálogo y la discusión con todos los JC de cada uno de los distritos, muchos de los cuales, por diversos motivos, no integraron la Mesa provincial. Como esta ponencia está centrada en las políticas diseñadas, y no específicamente en el análisis pormenorizado del proceso de construcción de las mismas, no tomamos en consideración las cuestiones discutidas en esos ámbitos ni las perspectivas de los actores involucrados. Será una dimensión primordial a incorporar en la futura tesis.

13 Militante del ME y asesora de la Diputada Nacional Adela Segarra.

la oferta oficial, sobre todo en lo que refiere al perfil de las educadoras que es lo que, en gran medida, da coherencia al proyecto, se convirtió en objeto de disputa, ante el “temor” por parte de los JC “de no perder su impronta educativa”, “de no ser fagocitado por el sistema”.<sup>14</sup>

En este proceso de construcción del “Programa...”, cabe recuperar el impacto que tuvieron tanto las nuevas regulaciones sobre la educación de nivel inicial que –como señalamos en el apartado anterior– habían plasmado en la LEN y en la LEP, como el establecimiento a partir del 2009 de la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (Decreto N°1602/09), que prevé como requisito el cumplimiento de la asistencia escolar, cuestión que apresuró la legalización de los JC que atendieran a niños/as dentro del tramo de edad obligatorio a nivel nacional (sala de 5), a través del otorgamiento de un número de CUE (Clave Única de Establecimiento) a cada jardín, que permite a los padres certificar la escolarización de sus hijos/as. El año 2010, entonces, estuvo destinado al relevamiento de los JC existentes, a fin de asignar los CUE correspondientes.

En consonancia con los que postulan las legislaciones educativas, y en el marco del proyecto político nacional más amplio que asume la

reconstrucción y recuperación de las obligaciones del Estado”, se fundamenta la creación del “Programa...” en la “necesidad de reconocer las prácticas pedagógicas y educativas de un conjunto de organizaciones comunitarias que garantizaron el ejercicio del derecho a la educación cuando el Estado estuvo corrido de sus obligaciones básicas”, por lo que se propone “generar y potenciar accio-

---

14 Testimonios de la Directora de Alternativas Pedagógicas 2009-2011 y Militante de la FTV, y de una Asesora de la DPPSE 2008-2011, respectivamente.

nes que favorezcan el reconocimiento de (este tipo de) experiencias (...) priorizando aquellas que han definido como principal objetivo la inclusión educativa de los niños que –producto de la aplicación de las políticas neoliberales– han sido marginados y excluidos del derecho a la educación.

Son destinatarias, entonces, todas las instituciones que en el territorio provincial prestan servicios socioeducativos de carácter comunitario de nivel inicial; gratuitos; con 5 años de antigüedad en territorios de alta vulnerabilidad, atendiendo a niños/as del radio educativo que no tienen acceso a establecimientos del sistema; que no están oficializados bajo ninguna órbita y que manifiesten su voluntad de participar a través la firma de un acuerdo de partes con la DGCyE.

Se definen como parte de la “Educación infantil comunitaria” a todas aquellas propuestas que surgen de la propia comunidad y como resultado de instancias previas de organización colectiva para la resolución de problemas comunes, con fuerte carácter transformador de la realidad circundante; que se impulsan frente a la ausencia de ofertas acordes a las demandas; que promueven la inclusión a partir de espacios de escolarización con fuerte impronta social; que conjugan elementos de educación formal y no formal; que propician la praxis horizontal, de carácter solidario y colectivo, abierta a todos los involucrados en el hecho educativo; y que respetan las particularidades culturales de la comunidad de origen.

Mediante la adhesión al Programa, las entidades se comprometen a participar y promover el desarrollo de políticas socioeducativas para la formalización de experiencias comunitarias; facilitar toda la información requerida por la DGCyE; adecuar los contenidos pedagógicos al diseño

curricular para el Nivel Inicial; cumplir con las instancias de capacitación y formación, y aceptar los lineamientos de la supervisión. La DGCE, por su parte, debe ocuparse del diseño de dichas políticas, instrumentar y evaluar las propuestas de capacitación del personal; y gestionar los recursos financieros para aportar a las instituciones en la remuneración de sus recursos humanos.

En función de la heterogeneidad de perfiles entre las educadoras que trabajan en los JC, y luego de un proceso de negociación entre la Mesa provincial, las autoridades de la DDPPSE, la DAP, la Dirección de Inicial (DPEI) y referentes del SUTEBA, se definieron 3 propuestas formativas diferenciadas: a) la capacitación regular del nivel inicial para las docentes tituladas; b) un “trayecto de acompañamiento” para quienes contaban con título secundario, pero no con título habilitante, cuyos contenidos fueron definidos en forma conjunta entre la Mesa, la DPEI y la Dirección de Educación Superior y Capacitación, a partir de la combinación entre los lineamientos curriculares de la formación docente para el nivel y los principios de la pedagogía *freiriana*, basados en la recuperación de los saberes previos de las educandas; y c) la inscripción en el Plan Fines para la garantizar la finalización de los estudios secundarios a aquellas educadoras que aún no lo hubieran logrado.

Si bien resta finalizar con el trabajo de campo previsto para la tesis, de los testimonios relevados hasta el momento, es posible identificar una serie de avances y cuestionamientos, tanto respecto del proceso de construcción del “*Programa...*” como de su implementación.<sup>15</sup>

---

15 Es preciso aclarar que aunque en el programa aprobado se preveían diferentes etapas para la incorporación gradual de los JC al sistema, hasta el momento solo se ha completado la primera de ellas (durante el año 2011) que incluyó el desarrollo de las diferentes líneas de formación para el personal a cargo de las salas de 5 y la gestión del financiamiento para las remuneraciones respectivas. Se preveía también la implementación de la supervisión y la cobertura sucesiva



Desde la perspectiva de quienes participaron en la Mesa provincial de JC, se valora, fundamentalmente, la participación protagónica en la construcción de esta política, expresada tanto en la definición de “educación comunitaria” –tal como que quedó plasmada en la letra del Programa–, así como en la posibilidad de incidir sobre los contenidos de la capacitación. En lo que refiere al trabajo de las educadoras, se rescata la remuneración del cargo docente, como cristalización de un acuerdo “histórico” logrado con los gremios, que da cuenta de la progresiva legitimación social y política de sus saberes y experiencias desde los JC.

Entre las principales críticas, y en miras a la institucionalización de la “educación comunitaria” como oferta específica dentro del sistema, diferenciada de la gestión “privada” y “estatal”, se señalan dos limitaciones importantes. Por un lado, el hecho de que la oficialización se materialice bajo la modalidad “programa”, lo cual implica un conjunto de restricciones en tanto se dispone de un monto de recursos específico para el cumplimiento de objetivos delimitados, que desaparecen con su cumplimiento o con el desplazamiento de prioridades, a la vez que se reducen los márgenes de acción puesto que resulta imposible implementar programas universales más allá de los servicios normales del gobierno (Chiara en Gluz, 2011). Esto se visualiza, por ejemplo, en el establecimiento de una fecha límite para la adhesión, por la cual solo se inscribieron 155 de los 309 JC que figuraban en los registros iniciales (DIE, 2009), generando, así como en la actual paralización de las etapas de implementación pendientes. Por el otro, que la institucionalidad se logre dentro del área de Políticas Socioeducativas como parte de las “al-

---

entre 2012 y 2013 de las salas de 3 y 4 y los contraturnos, pero desde inicios de 2012 el mismo se encuentra paralizado por cuestiones políticas, fundamentalmente vinculadas con los cambios de autoridades en la DGCyE.

ternativas pedagógicas” y no integrados a la oferta regular de la educación de nivel Inicial. En palabras de la Referente de la Red Unidos de La Matanza:

No podíamos entrar por la puerta grande como nosotros queríamos, entonces la única puerta abierta que nosotros teníamos, en la que encuadrábamos era Políticas Socio-educativas. (...) [La puerta grande] en ese tiempo nosotros la pensábamos desde Inicial con una Dirección.

Estos límites, si bien nos refuerzan la certeza que se trata de un “proceso de oficialización” y no de un camino concluido, nos dejan abiertos algunos interrogantes respecto del futuro de estas disputas, no solo en relación con los canales burocráticos que habría que crear para el reconocimiento específico de estas experiencias, sino también sobre los efectos en términos de políticas públicas para el conjunto que no profundicen la fragmentación y segmentación del sistema, sino que se orienten hacia la democratización. La participación de las organizaciones populares en la definición de políticas que avancen en este sentido resulta imprescindible; los resultados, serán producto de esas luchas.

## Bibliografía

- Arias, A. (2004). *La centralidad de las Prácticas Asistenciales en Organizaciones Territoriales. Un estudio de caso en el Segundo Cordón del Conurbano*. Capítulos 1 a 3. Mimeo.
- DGCE - Portal ABC (2006). "La cartera educativa incorpora experiencias de educación no formal". Diciembre. En: <http://ed.gba.gov.ar/lainstitucion/noticiasdeladgce/v072/default2.cfm?id=4688>.
- DGCE (2006). "Educar es incluir". En Portal Educativo, Año 1, N° 2. Noviembre/diciembre. Disponible en: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparadescargar/educar\\_es\\_incluir.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero02/archivosparadescargar/educar_es_incluir.pdf).
- DGCE (2007). "Políticas de inclusión e igualdad educativa. Un reconocimiento para fortalecer las alternativas educativas". En Portal Educativo, Año 2, N° 4. Septiembre/octubre. Disponible en: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/portal-educativo/numero04/archivosparaimprimir/68-unreconocimientoparafortalecerlasalternativaseducativas.pdf>
- Forni, P. (2004). *Prácticas organizativas, patrones de articulación y desarrollo de las organizaciones comunitarias de base. Estudios de caso en barrios de la Matanza*. Serie Documentos de Trabajo Facultad de Ciencias Sociales, N° 029, septiembre. IDICSO – Facultad de Ciencias Sociales, Universidad del Salvador.
- Gluz, N. (2011). "Movimientos sociales y derecho a la educación: luchas en torno al sentido de la educación pública." Ponencia presentada al XXVIII Congreso Internacional de ALAS, 6 a 11 de septiembre, UFPE, Recife-PE. En: [http://www.sistemasmart.com.br/alas/arquivos/17\\_8\\_2011\\_23\\_36\\_41.pdf](http://www.sistemasmart.com.br/alas/arquivos/17_8_2011_23_36_41.pdf).
- Karolinski, M. (2011) "Políticas educativas y organizaciones sociales en la Provincia de Buenos Aires". Ponencia presentada en las "IX Jornadas de Sociología. Capitalismo del siglo XXI, crisis y reconfiguraciones. Luces y sombras en América Latina". Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. 8-12 agosto. Publicación en cd-rom.
- . (2012) "Políticas educativas, organizaciones sociales y *kirchnerismo* en la Provincia de Buenos Aires: el caso de los jardines comunitarios". Ponencia aprobada para ser presentada en las III Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos "Movimientos Sociales, Estados y Partidos Políticos en América Latina: (re)configuraciones institucionales, experiencias de organización y resistencia". Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. 28 al 30 de Noviembre 2012.

- . (s/f). “Construcción de políticas públicas y organizaciones sociales en la Provincia de Buenos Aires: avances, tensiones y desafíos en el campo educativo”. En Feldfeber, M. et al., *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. CLACSO-FFyL. En prensa
- , Maañón, M. I. (2013). “Estado, educación y organizaciones sociales: aportes para el debate sobre la ‘gestión social’ en la Provincia de Buenos Aires”. En Abdo Ferez, C., Galvani, M., Pierbattisti, D., Rodríguez, M. C. (comp.), *Nuevos horizontes en la investigación social. Artículos seleccionados de las VI Jornadas de Jóvenes Investigadores del Instituto de Investigaciones Gino Germani*. Buenos Aires, CLACSO-IIGE.
- Merklen, D. (2004/5). “Sobre la base territorial, la movilización popular y sobre sus huellas en la acción”. Lavboratorio/n line [publicación electrónica], Año VI, (16), 46-53. En: [http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/16\\_2.htm](http://www.catedras.fsoc.uba.ar/salvia/lavbo/textos/16_2.htm).
- Puigrós, A. (coord.) (1994). *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila-IICE-UBA.
- , José, S. (1994). “Sobre las alternativas pedagógicas”. En Puigrós, A. (coord.), *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Miño y Dávila-IICE-UBA.
- Sidicaro, R. (2011). “El partido peronista y los gobiernos kirchneristas”. En *Revista Nueva Sociedad*, N° 234. Julio/agosto. En: [http://www.nuso.org/upload/articulos/3787\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/articulos/3787_1.pdf)
- Svampa, M. (2010). “Movimientos Sociales, matrices socio-políticas y nuevos escenarios en América Latina”, en *One World Perspective*. En: <http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo45.pdf>.
- , Pereyra, S. (2005). “La política de los movimientos piqueteros”. En Naishtat, F., Schuster, F., Nardachione, G. et al. (comps.), *Tomar la palabra. Estudios sobre protesta social y acción colectiva*. Buenos Aires, Prometeo.
- Vilas, C. (1995). “Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?”. En *Sociológica*, UAM, año 10, N° 28. México.

## Fuentes consultadas

- CGE-DGCyE, Res. N° 65: “Programa de apoyo y acompañamiento a las experiencias educativas de nivel inicial de carácter comunitario”.
- CFCyE, Res. N° 226/04.

DIE-DGCyE, Relevamiento Anual, 2009.

DINIECE - MECyT, 2007.

DGCyE - Resolución N° 306/07. DGCyE- Plan Educativo 2004-2007.

DGCyE - Informe para la legislatura. Período 2006/2007.

DGCyE - Res. N° 2.213: "Programa de Apoyo a Proyectos Educativo-Comunitarios"  
Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Nivel inicial-ME-  
CyT, Análisis cuantitativo del nivel, 2006.

Ley de Educación Provincial N° 13.688, 2007.

Ley provincial 13.574, 2006.



## **Eje 2: Construcción de la subjetividad**

---





# **Aportes para estudiar la relación jóvenes y política desde la teoría de las representaciones sociales**

*Daniela Silvana Bruno*

## **Introducción**

Latinoamérica atraviesa el período más extenso de regímenes democráticos y designación de autoridades mediante elecciones en su historia. Sin embargo, se observa frustración y decepción en la ciudadanía frente a la desigualdad en la distribución de la riqueza y en el ejercicio del poder; una débil participación popular en las cuestiones públicas e incremento de la inseguridad ciudadana (PNUD, 2010).

En la última década a nivel internacional diferentes trabajos, realizados desde enfoques disciplinares diversos muestran que el vínculo de los jóvenes con la política se caracteriza por la indiferencia y el bajo interés en participar en prácticas políticas tradicionales, (Coleman & Hendry, 2003; Delfino, 2009; Delfino & Zubieta, 2011; Hahn, 2006a, 2006b; La Flecha, 2010; Mayer, 2009; PNUD, 2010; Sautu, 2004; Torney-Purta, 2002).

En este trabajo se despliegan una serie de argumentos teóricos que permiten afirmar que la teoría de las representaciones sociales (en adelante RS) contribuye al esclarecimiento de las tensiones que se ponen de manifiesto en

la relación jóvenes y política en la medida en que articula los significados grupales y la participación política de los jóvenes.

## Algunos modos de conceptualizar la política

En la polis democrática de Atenas dos modelos de política entran en conflicto: por un lado, el aristocrático, de la mano de Sócrates y Platón (427 a.C. - 347 a.C.) y, por el otro, el democrático propuesto por los sofistas (Castorina, 2004). Esto es, lo político como expresión de las fuerzas democráticas de la sociedad ateniense se enfrentará a la política como una expresión elitista de las fuerzas tradicionales y aristocráticas que pujan por excluir al pueblo de la administración y manejo de los asuntos del Estado. Según Castorina (2004) esto involucra dos premisas fundamentales de la concepción de lo político en la Antigua Grecia. La primera, implica desterrar a la naturaleza y sus verdades inmutables como principio de autoridad o fundamento último del orden social y político. La segunda, trae aparejada que todas las opiniones tienen el mismo valor y, por ende, la única posibilidad de construir política es a partir del debate y el consenso.

Por su parte, Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) concibe la política como toda actividad orientada a la promoción del interés general y a la satisfacción de la buena vida. El hombre es por naturaleza un animal político ya que tiene voz y *logos*. El oficio por excelencia del hombre libre es la dedicación a la vida ciudadana, de la que quedan excluidos los esclavos y aquellos que por necesidades económicas o afanes de lucro incorrecto, se embrutecen en un trabajo demasiado absorbente y envilecedor. Esta posición se encuentra desarrollada en su obra *Política* (1584/1986), considerada como el primer tratado sobre el arte o ciencia del gobier-

no. Incluso, el término política deriva del adjetivo *polis* (*politikós*) que en dicha obra refiere a todo lo concerniente a la ciudad (Bobbio, 1981).

Siglos más tarde, la política, en tanto instrumento al servicio de la perpetuación del poder, se escinde de la esfera moral y religiosa (Villavicencio y Forster, 1998). Con Maquiavelo (1469-1527) comienza a constituirse una visión autónoma de la política hasta alcanzar una independencia absoluta respecto de sus antiguas dependencias extrapolíticas (el mundo de los valores, los principios del orden divino, la filosofía práctica, etc.). Se trata de la política entendida como la doctrina de la vida buena y justa, es decir, como una continuación de la ética, haciendo hincapié en el buen gobierno y en la relación inescindible de medios y fines en el arte político (Villavicencio y Forster, 1998).

Posteriormente, el movimiento utilitarista propuesto durante los siglos XVIII y XIX, cuyos principales exponentes son Bentham (1748-1832) y James Mill (1773-1836), compartían una visión de la política basada en el carácter central de las instituciones democráticas para proteger a los gobernados de todo tipo de tiranía y, en particular, de la opresión del Estado (Held, 1996). En este sentido, Held (1996) sostiene que Bentham, Stuart Mill y los utilitaristas proporcionaron una de las justificaciones más claras del Estado democrático liberal moderno.

En el transcurso del siglo XX se desarrolla una visión tecnocrática y elitista competitiva de la política. Esta concepción de la vida política basada en un margen reducido para la participación democrática era compartida por Weber y Schumpeter (Held, 1996).

Weber (1919/1991) propone una definición según la cual la política hace referencia a toda actividad desarrollada en instituciones públicas facultadas para ejercer el monopolio de la coacción física legítima sobre la comunidad. Se trata

de la dirección o la influencia sobre la trayectoria de una entidad política, aplicable al Estado. De este modo, su concepción de Estado podría sintetizarse de la siguiente manera: una comunidad de personas que reclama (con éxito) al interior de un territorio específico, el monopolio de la violencia física legítima (Weber, 1919/1991).

El segundo pensador (Schumpeter, 1942/1961) concibe a la política como una carrera guiada por el reconocimiento de un interés profesional distintivo en el político y en la profesión política como tal. Según el autor, el elitismo competitivo es el modelo de democracia más indicado, factible y apropiado y se basa en la competencia entre los partidos políticos y en el comportamiento de los políticos de forma análoga a las actividades de los capitalistas que compiten por clientes. De este modo, las riendas del gobierno pertenecen realmente a los que dominan el mercado (Schumpeter, 1942/1961).

Por su parte, Friedman, Nozick y Hayek despliegan una serie de argumentos que dan cuenta de una reafirmación de las ideas liberales (Held, 1996). Del mismo modo, promueven la constitución de un Estado mínimo junto con una sociedad *laissez faire* o de libre mercado, elementos primordiales de lo que dio en llamarse La Nueva Derecha o el Neoliberalismo como se lo denomina algunas veces (Held, 1996).

Desde una perspectiva de análisis distinta, los desarrollos de Macpherson (1977) contribuyen a repensar los términos de referencia, los límites y las posibilidades de la democracia liberal y representan un nuevo modelo de democracia: La democracia participativa (Held, 1996). Se trata de una concepción de la política basada en que todos los miembros de una sociedad tengan igual libertad para realizar sus capacidades, es decir, la reivindicación de la igualdad de derechos de cada uno al desarrollo de la propia personalidad (Macpherson, 1977: 10).

## Los estudios sobre el vínculo de los jóvenes con la política

A nivel internacional, la encuesta transnacional llevada a cabo en el año 1999 por la Association for the Evaluation of Educational Achievement en conjunto con institutos de investigación educativa de gran parte del mundo sobre educación cívica en 28 países a 90.000 estudiantes (e.g. América, Europa, Así y Oceanía) de 14 años muestra que los estudiantes estaban mucho más a favor de las actividades de los movimientos sociales que de aquellas referidas a la política convencional, tales como los partidos políticos o la participación en la discusión de temas políticos. Además, los estudiantes presentaban escaso conocimiento cívico e insuficiente desarrollo de las habilidades y motivaciones necesarias para comprender las leyes y las instituciones políticas que les permitirán ser participantes efectivamente democráticos (Torney-Purta, 2002).

Años más tarde, los estudios desarrollados por Hahn (2006a, 2006b) en Inglaterra, Dinamarca, Alemania, Holanda y Estados Unidos generaron preocupación al poner de manifiesto la apatía de los jóvenes respecto de la política. Estos trabajos tuvieron como objetivo estudiar comparativamente cómo se desarrolla en los jóvenes de esas cinco reconocidas democracias occidentales el sentido de lo que significa ser un ciudadano democrático. Según sus resultados obtenidos los jóvenes tendían a asociar la política a la corrupción y no confiaban en ella como instrumento para gestionar el bien común. Asimismo, los participantes del estudio pensaban a la “política”, los “políticos” y el “gobierno” como palabras sucias (Hahn, 2006a, 2006b).

En el año 2010, un Informe de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo señala que, en todos los países de América Latina, una gran mayoría de los ciudadanos manifiesta desconfianza y rechazo

con relación a los partidos políticos. A su vez, indica que la desconfianza en los partidos políticos se pone de manifiesto en que la mayoría de los ciudadanos de los países de América Latina considera que es posible tener una democracia sin partidos políticos (PNUD, 2010).

En el contexto argentino, desde una perspectiva sociológica, la investigación de Sautu (2004) realizada en Buenos Aires, indaga las creencias de los jóvenes de clase media sobre la corrupción y sus efectos para la democracia y el desarrollo económico de Argentina. A partir de los resultados obtenidos, la autora plantea que en los juicios de los participantes sobre la corrupción se observa una conjunción de modelos culturales del deber ser, y orientaciones actitudinales positivas o negativas. De este modo, el abuso de poder genera un profundo rechazo ya que atentaría contra el orden social y además porque la gente se siente indefensa frente a él. Según Sautu (2004), esto último estaría indicando una separación entre lo público y lo privado. En otras palabras, se trataría de una moral que se demanda en el ámbito de lo público, pero que no necesariamente se aplica a las relaciones privadas. Por otro lado, cuando los entrevistados evaluaron el impacto de la corrupción en el sistema democrático, la mayoría señaló el desvío de fondos que debería destinarse a la salud y a la educación y, al mismo tiempo, a la contaminación de la justicia. Finalmente, la autora concluye que si bien las interpretaciones de los participantes son individuales, expresan en mayor o menor grado la cultura hegemónica vigente (en parte transmitida por los medios) y las ideas predominantes en sus grupos de pertenencia y de identificación social (Sautu, 2004).

También, desde una perspectiva de análisis sociológico se encuentra la investigación realizada por Mayer (2009). En la misma se analizan las creencias de los jóvenes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires acerca de las instituciones polí-

ticas y sus representantes, según su grado de integración o no al sistema, dado por la educación y el trabajo. Además, se propuso indagar la creencia y la no creencia en la política, con el objetivo de conocer por qué las instancias de representación públicas no logran aunar a las personas. Los resultados hallados mediante las entrevistas realizadas por Mayer (2009) muestran que los jóvenes integrados al sistema tuvieron un mayor nivel de creencia en la política que los jóvenes desintegrados, siendo la intensidad de sus críticas a las instancias públicas menor que la de estos últimos. En base a la información obtenida, Mayer (2009) señala que si bien el aspecto determinante en estas variaciones entre los jóvenes fue la integración social, junto con las diferencias según la procedencia económica; la integración social se constituyó como el aspecto fundamental. Resulta relevante indicar que en los sectores integrados los sujetos se ocupan de otras actividades que se realizan por vías más horizontales con metas puntuales y específicas que coinciden con los tiempos personales, como las actividades solidarias. En cambio, en los sectores desintegrados, el mayor desencantamiento del mundo y su propia desintegración, los deja sin vínculos y motivaciones para realizar actividades políticas.

Asimismo, Kriger (2007, 2010) analiza la relación de estudiantes ingresantes a la Universidad de Buenos Aires con la política. Los resultados del estudio indican que los participantes manifestaron un radical rechazo de la política, a la que reconocen como una práctica colectiva originariamente legítima y teóricamente indispensable para la democracia, pero en la realidad restringida de forma creciente a quienes detentan el poder y la utilizan de manera interesada y poco lícita (Kriger, 2007).

Por otra parte, el trabajo de Coleman y Hendry (2003) sobre la participación de los jóvenes en política, acción social, voluntariado y tareas prosociales, principalmente en

Europa y EEUU, muestra que los antecedentes de participación familiar son un elemento que determina con frecuencia que los jóvenes se comprometan en voluntariados y tareas prosociales. Además, señala la falta de implicancia de los jóvenes en los partidos políticos tradicionales. Por último, los autores plantean que es necesario avanzar con mayor profundidad en las vinculaciones teóricas que se establecen entre el campo cognitivo y la acción concreta de los individuos (Coleman & Hendry, 2003).

Asimismo, la organización argentina La Flecha (2010) llevó a cabo un trabajo en el 2002 sobre la percepción y la opinión de 1200 jóvenes argentinos acerca de sí mismos, de su modo de estar en la sociedad en función de sus valores y de cómo éstos se expresan en la vida cotidiana, en las creencias y en la participación. Los resultados de dicho estudio revelan que los jóvenes encuestados tenían una elevada valoración de la participación; dado que prácticamente todos los entrevistados afirmaron que deberían tener una aptitud y actitud proactiva para transformar la sociedad. No obstante, siete de cada diez nunca vivieron esta experiencia y, solo uno de cada diez, la tuvo antes o la tenía en ese momento. En este punto, los participantes identificaron diversos tipos de obstáculos que interfieren entre la necesidad y predisposición a participar y la concreción de la intervención. Los primeros en importancia están relacionados con actitudes de apatía (desinterés, indiferencia, individualismo, irresponsabilidad). Los segundos, incluyen deficiencias en el conocimiento, ausencia de liderazgo, falta de iniciativa e inexistencia de oportunidades. Según los autores, estas respuestas podrían estar señalando una fuerte autocritica de los participantes, haciéndose cargo de un posible comportamiento centrado en sí mismo junto con demandas hacia otros sectores de la sociedad encargados de brindar oportunidades y herramientas para que los jóvenes puedan par-



ticpar plenamente en diversos ámbitos (La Flecha, 2010). Además, se puso de manifiesto que están prácticamente ausentes del horizonte de los encuestados la participación, los espacios, contenidos y sectores que inciden más directamente en el acceso y distribución del poder político y económico y que, consecuentemente, tienen mayor impacto en la transformación de la sociedad (La Flecha, 2010).

Por su parte, desde la psicología política, Delfino y Zubieta (2011; Delfino, 2009) investigaron la participación política de estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Siguiendo a Booth y Seligson (1978), las autoras definen a la participación política, como el comportamiento que influye o intenta influir en la distribución de los bienes públicos. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto un bajo nivel de pertenencia a asociaciones o grupos políticos; una preferencia por cambios políticos paulatinos y graduales; alto interés por la política pero con una participación activa baja y una orientación política hacia la izquierda. Delfino y Zubieta (2011; Delfino, 2009) concluyen que un porcentaje significativo de los estudiantes universitarios que participaron en el estudio está interesado por los acontecimientos políticos pero no participa activamente en la política.

## La teoría de las representaciones sociales

Desde la perspectiva de la psicología social, Moscovici (1961/1979) define a las RS como:

Sistema de valores, ideas y prácticas que tienen una doble función: en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en un mundo social y material y dominarlo; y, en segundo término, permitir que la comunicación tome lugar entre los miembros de una

comunidad, aportándoles un código para el intercambio social y un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (Moscovici, 1961/1979: 13)

Además, las RS son una forma de conocimiento social, constituyen modalidades de pensamiento práctico que permiten fijar la posición de individuos y grupos en relación a situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen (Jodelet, 1991). Refieren a un tipo de conocimiento específico, el saber de sentido común orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social (Jodelet, 1986; Moscovici, 2001). Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias sociales, de los conocimientos, informaciones y modelos de pensamiento recibidos y transmitidos mediante la educación, la tradición y la comunicación social. De esta manera, este conocimiento es socialmente elaborado y compartido al interior de diferentes grupos (Jodelet, 1986). Otra característica de esta forma de conocimiento es que se utiliza para leer el mundo en el que se vive, actuar sobre él, decodificar a las personas que constituyen el entorno social, clasificarlas e interpretar su conducta (Jodelet, 2011). Así, las RS contribuyen a modelar las prácticas, sirven de guía de acción en la vida cotidiana, más aún, inciden directamente sobre el comportamiento social (Jodelet, 1986, 2011). De esta forma, al estudiar las RS se trata de indagar un objeto poniendo en juego las experiencias, los conocimientos y las conductas de los actores que son concretamente inscriptos y subjetivamente implicados en lugares y roles específicos como en un espacio institucional, social y cultural más amplio (Jodelet, 2011). Siguiendo a Jodelet (1986) la noción de RS implica un proceso de elaboración cognitiva y simbólica que orientará los comportamientos, las conductas y las prácticas sociales.

En este sentido, las RS relacionan los procesos simbólicos con las conductas. Así, se considera que el sujeto es productor de sentido, al expresar en su representación el sentido que da a su experiencia en el mundo social (Jodelet, 1986).

Al indagar las RS se aborda la relación entre una dinámica social y una dinámica psíquica, o sea, la interdependencia entre el contexto, la cultura, la sociedad y el funcionamiento mental del individuo (Moscovici, 1988; Pérez, 2004). Así, las RS son psicosociales.

Del mismo modo, las RS no son algo estático, sino que, por el contrario, son sumamente dinámicas porque se construyen en el diálogo (Moscovici, 2001), es decir, los grupos negocian y consensúan significados (Moscovici, 1961/1979, 2001). En este sentido, se utiliza el término dialogicidad para caracterizar la capacidad fundamental del sujeto para concebir y comunicar las realidades sociales en términos del otro (Marková, 2012). Por lo tanto, al analizar las RS se estudia la comunicación y el lenguaje, dado que estas se constituyen en procesos de comunicación y del lenguaje (Moscovici, 2001). Asimismo, la teoría de las RS supone una perspectiva genética, ya que la estructura de cualquier RS es una construcción y, por lo tanto, es el resultado de un proceso de desarrollo (Duveen y Lloyd, 2003). De esta manera, las RS se construyen de acuerdo a dos procesos fundamentales: el anclaje y la objetivación (Moscovici, 2001). Estos mecanismos explican cómo los grupos sociales transforman un conocimiento en representación y cómo esta representación transforma lo social (Jodelet, 1986). A su vez, refieren a la elaboración y al funcionamiento de una RS, pues muestran la interdependencia entre la actividad psicológica y sus condiciones sociales de ejercicio (Jodelet, 1986; Moscovici, 2001).

Por su parte, el anclaje refiere a la integración cognitiva del objeto representado dentro del sistema de pensamien-

to preexistente (Jodelet, 1986). Se trata de anclar ideas extrañas con el objetivo de reducirlas a categorías ordinarias e imágenes que se ubiquen en un contexto familiar (Moscovici, 2001). Sin embargo, el anclaje no significa simplemente la asignación de categorías y nombres, sino que, su función principal es facilitar la interpretación de las características, las intenciones y los motivos detrás de las acciones de las personas (Moscovici, 2001; Wagner y Hayes, 2011). De esta forma, a través de este proceso los fenómenos nuevos se convierten en hechos habituales de las prácticas cotidianas (Wagner y Hayes, 2011).

Mientras que, la objetivación consiste en transformar un concepto abstracto en una imagen, de hacer concreto un esquema conceptual (Moscovici, 1961/1979). Este mecanismo presenta dos operaciones fundamentales: la primera es convertir en real al símbolo y, la segunda, otorga a la realidad un aspecto simbólico (Moscovici, 1961/1979).

## Discusión

En el transcurso de este trabajo se señalaron los estudios empíricos que se conocen hasta el momento sobre la relación de los jóvenes con la política. Los mismos fueron realizados desde perspectivas disciplinares diferentes como la psicología política, la sociología, entre otras. Asimismo, en dichos trabajos se indagó las creencias de los jóvenes sobre la política o bien sus modos de participación política.

Del mismo modo, se plantearon un conjunto de argumentos teóricos en torno de las RS relativos a su conformación (a través de los mecanismos de anclaje y objetivación), su interdisciplina (son psicosociales, es decir, articulan una perspectiva psicológica y sociológica de los fenómenos sociales), el rol del sujeto (el individuo pertenece a un grupo

social, es decir; individuo y sociedad son indisociables) y su relación con las prácticas sociales (se trata del modo en que un colectivo de sujetos se apropia de creencias colectivas o significados que no solamente se vehiculizan en la práctica sino que, sobre todo resignifican y reconstituyen los elementos del medio en el que el comportamiento tiene lugar, ya que las prácticas sociales son condición de las RS).

Por lo tanto, en base a lo expuesto en el párrafo anterior podemos afirmar la potencialidad del concepto de RS para esclarecer las tensiones entre los significados colectivos y la participación política juvenil dado que éstas podrían estar interviniendo en la participación política de los jóvenes, en la medida en que se expresan en las prácticas sociales y son el producto de la comunicación social.

En este sentido, resulta necesario desarrollar investigaciones que indaguen la RS de la política en jóvenes argentinos dado que es un concepto que articula componentes cognitivos, actitudinales y que orientan la conducta y la comunicación de los sujetos en el mundo social. Además, resulta necesario indagar en mayor medida la participación en prácticas políticas de los jóvenes y su relación con las RS.

## Bibliografía

- Aristóteles. (1584/1986). *La política*. Buenos Aires, Petrel.
- Bobbio, N., Matteucci, N. (1981). *Diccionario de política*. México, Siglo XXI.
- Booth, J. A., Seligson, M. A. (1978). *Political participation in Latin America*. New York, Holmes and Meier.
- Castorina, E. (2004). "Lo político vs. la política. Una revisión ideológica de los fundamentos de la cultura política occidental". En García Raggio, A. M., Abal Medina (h), J. M., Castorina, E., Emiliozzi, S. Kandel, V., Nejamkis, F., Unzué, M., *La política en conflicto. Reflexiones en torno a la vida pública y la ciudadanía*. Buenos Aires, Prometeo, 69-96.
- Coleman, J. C., Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la Adolescencia*. Madrid, Morata.
- Delfino, G. I. (2009). *Participación Política y Factores Psicosociales: un estudio con estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- , G. I., Zubieta, E. M. (2011). Interés y preferencias políticas en estudiantes universitarios de la Ciudad de Buenos Aires. *Perspectivas*, 8(1), 1-24.
- Duveen, G., Lloyd, B. (2003). "Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social". En Castorina, J. A. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa, 29-40.
- Hahn, C. L. (2006a). "Citizenship education and youth attitudes: Views from England, Germany and the United States". En Ertl, H. (ed.), *Cross-national attraction in education: Accounts from England and Germany*. Didcot, Symposium Books, 127-151.
- (2006b). "Comparative and international social studies research". En Barton, K. C. (ed.), *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives*. Greenwich, CT, Information Age Publishing, 139-158.
- Held, D. (1996). *Modelos de Democracia*. Madrid, Alianza.
- Jodelet, D. (1986). "La representación social: fenómenos, conceptos y teoría". En Moscovici, S., *Psicología social II: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*, 1a. ed. Barcelona, Paidós, 469-494.
- . (1991). *Madness and Social Representations*, trans. Tim Pownall, ed. Gerard Duveen. Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.

- Jodelet, D. (2011). "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación". En *Espacios en Blanco Serie indagaciones*, 21, 133-154.
- Kruger, M. (2007). *Historia, Identidad y Proyecto: un estudio de las representaciones de jóvenes argentinos sobre el pasado, presente y futuro de su nación*. Tesis Doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Kruger, M. (2010). *Jóvenes de escarapelas tomar: Escolaridad, enseñanza de la historia y formación política en la Argentina post-2001*. La Plata, EDULP, Observatorio de Medios y Jóvenes de la Facultad de Periodismo y Comunicación de la UNLP y CAICYT, CONICET.
- 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.
- Macpherson, C. B. (1977). *La democracia liberal y su época*. Madrid, Alianza.
- Marková, I. (2012). "Social Representations as an Anthropology of Culture". En Valsiner, J. (ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*. New York, Oxford University Press, 487-509.
- Mayer, L. (2009). *Hijos de la democracia*. Buenos Aires, Paidós.
- Moscovici, S. (1961/1979). *La psychanalyse, son image et son public*. París, Presses Universitaires de France.
- . (1988). "Notes towards a description of Social Representations". *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- . (2001). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. New York University Press, Washington Square.
- Pérez, J. A. (2004). "Capítulo XIII. Las Representaciones Sociales". En Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S. et al., *Psicología Social, Cultura y Educación*. Madrid, Pearson - Prentice Hall.
- PNUD (2010). Informe *Nuestra Democracia*. México, FCE.
- Sautu, R. (comp.) (2004). *Catálogo de prácticas corruptas. Corrupción, confianza y democracia*. Buenos Aires, Lumiere.
- Schumpeter, J. A. (1942/1961). *Capitalismo, Socialismo y Democracia*. México, Aguilar.
- Torney-Purta, J. (2002). "The school's role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries". *Applied Development Science*, 6(4), 203-212.

Villavicencio, S., Forster, R. (comp.) (1998). *Aproximaciones a los pensadores políticos de la modernidad*. Buenos Aires, Eudeba.

Wagner, W., Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Rubí (Barcelona), Anthropos.

Weber, M. (1919/1991). *Ciencia y política*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.



# Ideas de niños y adolescentes sobre la intimidad desde Facebook: aproximaciones para pensar en subjetividades de época

*Julián Agustín Ferreyra*

## Introducción

El presente artículo propone presentar algunos aportes enmarcados dentro de una línea investigativa<sup>1</sup> dedicada a indagar la construcción infantil de ideas en torno de distintos conocimientos sociales, en este caso, el derecho a la intimidad.

A partir de un largo recorrido realizado por el equipo acerca de dichas ideas infantiles, centrándonos en el derecho a la intimidad, proponemos explorar un nuevo campo: las redes sociales (Facebook), pensando allí categorías como la incondicionalidad, o no, de las ideas en torno de este derecho; delimitar restricciones y particularidades del contexto a indagar y, finalmente, proponer la discusión acerca de categorías como lo público, lo privado, lo íntimo y lo *éxtimo* en el *contexto virtual*. Creemos pertinente, desde este marco, indagar dicho medio en tanto comporta una

---

1 Proyecto UBAcyT 20020100100360 (*Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicancias teóricas*, 2011-2014), desde donde se plantea que los conocimientos sociales involucran una tensión entre la construcción individual de ideas y restricciones del sistema institucional: de los diversos contextos y medios donde se producen dichas ideas.

serie de debates y reflexiones interesantes para pensar las subjetividades contemporáneas.<sup>2</sup>

Nos ocuparemos aquí de comunicar los primeros momentos de dicha indagación, la cual se encuentra en una fase exploratoria, e introduciremos también algunos de los elementos elaborados recientemente en relación a las particularidades ubicadas dentro de otros medios y contextos: correo electrónico, prácticas escolares y relaciones entre pares, amigos y dentro del ámbito familiar.

Propondremos, por un lado, la presentación de algunos de los instrumentos y procedimientos empíricos a utilizar, con su respectiva justificación e intencionalidad y, por otro lado, algunos de los problemas, motivaciones y preguntas iniciales que guían esta investigación.

## Marcos teóricos y antecedentes

El derecho a la intimidad es una atribución jurídica a los niños presente en la Convención sobre los derechos de los niños (ONU, 1989). Existe consenso en considerar que *La Convención...* produce una ruptura con las concepciones jurídicas precedentes al atribuirles a los niños derechos activos como a la libertad de opinión o a la intimidad y no solo derechos pasivos como la alimentación o educación (García Méndez, 1994). Es decir, entiende al niño como sujeto de derechos y reconoce la incondicionalidad de estos derechos.

Por otra parte, señalamos una particularidad del modo en cómo se instituyen estos derechos: sus titulares no parti-

---

2 Según estadísticas oficiales de Facebook, nuestro país cuenta ya con alrededor de 20 millones de usuarios. Además, el tiempo que los argentinos pasan en Facebook es de 9 horas promedio por mes, lo que convierte a la Argentina en el país cuyos usuarios dedican más parte de su día a estar conectados.

cipan de su declaración, otros asumen esta tarea como representantes de los mismos (Helman, 2010). En este punto consignamos, también, una suerte de tensión o, al menos, una distancia inaugural entre diferentes posiciones jurídicas: una más *liberacionista* y otra *proteccionista*: ilustración bastante clara de una concepción tutelar.

En el caso del derecho a la intimidad, el mismo está en fuerte relación con la admisión [previa] de una esfera sustraída del accionar de los otros y de la que dispone el niño haciendo de sí mismo un sujeto activo en el usufructo de sus derechos. Entendemos que la frontera de la intimidad, resguardada por la convención, es producto de un largo recorrido histórico que va desde la edad media, donde lo público y lo privado se confunden, a la instalación de las primeras cortes europeas en las que comienzan a constituirse y cultivarse un espacio personal ajeno a la intervención de los otros. (Aries, 1992; Elias, 1998)

Dentro de la psicología del desarrollo existen contribuciones que intentan dar cuenta de la construcción que los niños realizan acerca de una noción como la intimidad, entendiéndola como una construcción solitaria del sujeto con el objeto que intenta conocer (La Taille, 1991). Nuestro enfoque, por el contrario, vincula la elaboración de esta idea con los contextos en los que se produce: los estudios realizados por Helman (2007) y ampliados por Horn (2008) –ambos, miembros del equipo–, acerca de las ideas infantiles sobre este de este derecho en la escuela mostraron que las ideas infantiles sobre esos derechos se adquieren trabajosamente en un contexto de acciones institucionales, como directivas o gestos de los maestros que tienen por objeto a los alumnos (Helman y Castorina, 2005; Horn y Castorina, 2008).

Estos resultados nos permiten pensar que las prácticas institucionales restringen la construcción de ideas que realicen los niños en relación a sus derechos, y que la recurrencia a los condicionamientos por parte de ellos se traduce en el hecho de que la noción de derecho no está aún consolidada: si así lo fuera, se “resistiría” aún en situaciones consideradas como de mal comportamiento (Helman, 2010). Estas restricciones se dan en el interior mismo del proceso de interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento social posibilitando y, a la vez, limitando la elaboración de los conceptos infantiles (Castorina y Faigenbaum, 2000). Ello significa que no determinan el proceso constructivo: no se anula la actividad intelectual de los sujetos, pero le imponen ciertas condiciones, lo modulan.

Ahora bien, siguiendo esta línea teórico-investigativa surge la pregunta por la conceptualización infantil de estos derechos por fuera del contexto escolar:<sup>3</sup> qué sucede con las ideas de los niños sobre el derecho a la intimidad en contextos menos coactivos que la escuela, y a través de relaciones de mayor horizontalidad o familiaridad para él. Para ello, en investigaciones anteriores (Ferreira, 2011) planteamos situaciones hipotéticas en contextos o medios tales como la familia y las situaciones entre pares; pero, sobre todo, las ideas acontecidas en el interior del contexto virtual (relaciones entre pares y con adultos desde el correo electrónico). Es por ello que resultó pertinente extender nuestro campo de indagación para, por un lado, contrastar las categorías y resultados obtenidos en el interior de la escuela en otros contextos (indagar si los distintos condicionamientos allí ubicados tenían

---

3 Investigación encuadrada en el proyecto de Beca UBACyT Estímulo 2009 de la Universidad de Buenos Aires otorgada al autor, “*Las ideas de los niños acerca del derecho a la intimidad en contextos no escolares*”, enmarcada en el proyecto UBACyT P011.

igualmente pleno derecho sin las condiciones materiales de lo escolar); y, por otro lado, pensar en la posibilidad de existencia de otros condicionamientos diversos que se presentaran a partir de las ideas infantiles producidas en dichos contextos o medios de relación y producción de conocimiento.

Este último propósito apuntaba a poder ampliar nuestro aporte empírico y teórico acerca de las conceptualizaciones infantiles sobre el derecho a la intimidad, como así también problematizar y enfatizar distintas características propias de los contextos y prácticas involucradas en nuestra investigación. En este sentido, destacamos nociones como condicionamiento institucional, restricción y, sobre todo, incondicionalidad del derecho a la intimidad.

Como dijimos, el centrarnos en lo acontecido desde el contexto o medio virtual responde a cómo es allí conceptualizada la intimidad, lo público, lo privado y finalmente la posibilidad de un derecho a la intimidad, por el hecho de consignar en dicho contexto características propias, diferentes a los de otros ámbitos como el escolar. Se trata de prácticas a priori más autónomas, con mayor protagonismo por parte de los niños; de normas, códigos y supuestos entre pares que resultan novedosos, no conocidos a veces por los adultos; sentidos diversos de géneros tradicionales supuestamente análogos (por ejemplo, el epistolar en sus respectivas variantes, los diarios íntimos, etc.) y una relación diversa con las figuras de la autoridad.

Así, resultó interesante comprobar que las nociones como la intimidad, lo público y lo privado en el medio virtual adquieren en otros contextos, como el escolar, y para mismos sujetos características diversas, sin que se produzca conflictos entre ambas construcciones.

En este sentido, lo pertinente en la indagación de dichas ideas desde las redes sociales (especialmente Facebook) po-

sibilitará volver más complejo el estudio del contexto virtual en general, al tiempo que dicha acción permitirá brindar un sentido más acabado de la posibilidad de incondicionalidad del derecho: abordarla en tanto *horizonte* (Merleau-Ponty, 1999) de posibilidad, identificando distintas dificultades para su formulación (distintos condicionamientos propios del contexto o medio).

## Objetivos

El objetivo general es indagar las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad dentro del contexto virtual de las redes sociales (Facebook). Se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- a. Identificar particularidades de las redes sociales (Facebook) que pudieran incidir en la conceptualización infantil.
- b. Establecer relaciones entre la edad de los sujetos y las conceptualizaciones del derecho a la intimidad en dicho contexto específico.
- c. Establecer si los niños reconocen el carácter incondicionado del derecho o si, por el contrario, los entienden de manera condicionada.
- d. Delimitar los condicionamientos a las ideas que allí aparezcan, identificando los más preponderantes.
- e. Contrastar y ganar complejidad en la noción de incondicionalidad en tanto *horizonte* abordada desde lo indagado en relación al correo electrónico.
- f. Comparar las ideas allí ubicadas con las producidas en otros medios del contexto virtual ya indagadas (correo electrónico) y aproximarnos también a través de la comparación a una exploración de otras redes sociales (Twitter), a fin de obtener un conocimiento más acabado de dicho contexto en general.

## Hipótesis

- » Los sujetos tienen ideas propias acerca de su intimidad y de algún tipo de expectativa de trato por parte de sus pares y adultos.
- » La construcción de ideas acerca del derecho a la intimidad registra avances en dirección a la incondicionalidad.
- » Existen restricciones propias de diversos contextos, instituciones y medios en donde los niños se desempeñan.
- » Los niños elaboran ideas particulares sobre el derecho a la intimidad en contextos virtuales (entre pares y con adultos), tales como condicionamientos que apelan a un *imperativo de cuidados* a la vez que se presentan más frecuentemente situaciones de *cruce de derechos*; existe una mayor tendencia a prácticas *intimidad compartida* entre pares (Ferreira *et al.*, 2012)
- » La noción de intimidad (y su derecho) se vislumbran en tensión con los fundamentos mismos del medio, en tanto se propician prácticas tendientes a la exposición, a la *extimidad* (Sibilia, 2008).

## Tipo de muestra y metodologías

Para poder precisar las ideas infantiles en torno al derecho a la intimidad en contextos virtuales (específicamente desde las redes sociales: Facebook) se planea una indagación cualitativa de carácter exploratorio. En ella se realizarán entrevistas *clínico-críticas* (Piaget, 1926/1984) a niños y adolescentes de sectores medios de CABA, de 10, 12 y 14 años, con una muestra inicial de 12 sujetos (2 niños y 2 niñas de cada edad).

## Procedimiento e instrumentos

En dichas entrevistas serán presentadas al niño situaciones hipotéticas (en forma de narrativas) de la cotidiana-

nidad relacionadas con la utilización de medios virtuales en general y en particular de redes sociales (Facebook), en las cuales fuera vulnerado el derecho a la intimidad, tanto por parte de un adulto (madre, padre) o por parte de algún par (amigo, compañero de la escuela) u otra persona cercana (hermanos). Se incluirán, además de la presentación de narrativas, algunas preguntas generales sobre la utilización, conocimiento y prácticas del entrevistado en Facebook.

Las características propias de la metodología clínica permiten reconstruir el punto de vista del niño. Esto resulta fundamental para el abordaje de la temática a estudiar, ya que justamente se intenta elaborar el modo particular en que un niño entiende su derecho a la intimidad: cómo lo justifica, elabora y legitima. Consideramos que las preguntas abiertas y las contra-argumentación propias de este método permiten esta reconstrucción, por el hecho que mediante un interrogatorio dialéctico se deja hablar al niño (no agotando ni desviando nada) y, al mismo tiempo, se formulan hipótesis que se ponen a prueba y no se desvían de lo que se pretende indagar. Nos situamos en un enfoque exploratorio, atendiendo a la diversidad de las respuestas que los niños nos brindan: buscando su novedad y al mismo tiempo coherencia interna.

El objetivo será, por un lado, contrastar y ampliar los datos obtenidos desde lo indagado sobre el correo electrónico y, por el otro, buscar particularidades propias del objeto de estudio en el interior de las redes sociales (Facebook).

Citamos, primero, algunas de las preguntas generales:

- » ¿Vos usás Facebook? ¿Sabés cómo se usa?
- » ¿Cuándo lo empezaste a usar? ¿Por qué? ¿Qué solés hacer en Facebook?
- » ¿Publicás o subís cosas? ¿Para qué?



- » ¿A quiénes aceptás o buscás como amigo?
- » ¿Alguna vez borraste o bloqueaste a un amigo? ¿Es lo mismo una cosa o la otra? ¿Qué cosas harían que quisieras borrar/bloquear a un amigo?
- » ¿Se puede poner y hablar de todo en Facebook?

Estas preguntas son introducidas a los fines de situar características particulares del sujeto en cuestión en relación al contexto a analizar. A su vez, y en tanto nos encontramos en un primer acercamiento al objeto a indagar, creemos pertinente su formulación a los fines de poder incorporar nuevas preguntas, problemas e ideas no contempladas que surjan de las propias ideas y perspectivas de los sujetos.

Luego, enunciamos una de las narrativas a utilizar:

Un chico de tu edad se da cuenta que alguien se metió y usó su Facebook.

Será de interés poder indagar desde la misma, en primer lugar, las respuestas de los sujetos en torno de una situación no muy delimitada o especificada de la vulneración del derecho a la intimidad a causa de la intrusión de otro sujeto en dicha cuenta de Facebook. Es decir, generar un primer acercamiento a partir de una vulneración difusa, directa y sin demasiadas especificaciones iniciales ubicadas dentro de la narrativa, permitiendo articular total o parcialmente con los objetivos arriba planteados.

Para esto, además, se repreguntará y contra argumentará sobre las posibilidades y el modo de que este hecho ocurriera, pensando también en distintas variaciones a la situación inicial; todos estos recursos mencionados, principalmente, a los fines de ubicar las valoraciones morales con respecto a la vulneración del derecho en cuestión. Este tipo de preguntas nos permite relevar de modo indirecto si las

relaciones entre niños y adolescentes en contextos virtuales (Facebook) influyen sobre el curso de sus ideas.

Para la construcción de las distintas categorías y grupos de recurrencia se tendrá en cuenta, por un lado, la elaboración empírica proveniente de las respuestas de los entrevistados y, por otro lado, los conceptos teóricos provenientes de investigaciones anteriores en torno al objeto de indagación: las ideas de los niños sobre el derecho a la intimidad (en diversos contextos que han sido indagados tales como el escolar y los medios virtuales –correo electrónico–), e indagaciones sobre la construcción socio-histórica de lo íntimo, lo privado y lo público; por último, será pertinente el relevamiento de los marcos normativos, reglas, posibilidades y límites que dicho medio virtual plantea (comúnmente llamadas “políticas del usuario” o “políticas de privacidad”).

## **Aportes esperados para la discusión**

A lo largo de este artículo hemos descripto los primeros momentos de una investigación en curso que pretende delimitar particularidades en torno de la conceptualización de los sujetos del derecho a la intimidad dentro del medio virtual, en este caso Facebook.

Caracterizamos a las redes sociales como espacios que, fundacionalmente y por definición, se presentan y publicitan como lugares de circulación de información, datos y relatos de índole social de manera masiva. De este modo se plantea una idea de lo público y lo privado hasta hace un tiempo impensada (por justamente empezar a generarse una borradura o hacer más difusas ciertas fronteras); una *intimidad como espectáculo* (Sibilia, 2008) que es producida y reproducida por distintos sujetos para distintas finalidades y objetivos.

Creemos que desde la indagación de dichos medios y contextos será posible proveer una mirada diversa y novedosa del objeto en cuestión, en tanto permitirá, por un lado, una revisión más exhaustiva de distintos constructos y nociones con los que operamos (tales como la categoría de público, privado e intimidad); por otro lado, el interés de seguir delimitando la noción de incondicionalidad en tanto horizonte, creemos, aportará elementos de juicio a los fines de situar nuevos aportes al cruce de la producción individual de conocimientos sociales dentro de determinados contextos o medios que condicionan dicha actividad cognoscitiva.

Finalmente, a modo de aporte general, los resultados obtenidos darán lugar a una actividad del conjunto del equipo de investigación destinada a reexaminar el alcance y significado de la categoría de “restricción” para la epistemología de los conocimientos sociales. Así, sería lícito plantear la pregunta acerca de la posibilidad de una incondicionalidad plena en la conceptualización de este derecho o, incluso, en relación a lo que respecta a un cierto espacio íntimo no sujeto a ningún otro tipo de restricción o presión.

## Bibliografía

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York, Naciones Unidas, CRC.
- Castorina, J. A., Lenzi, A. M. (2000). "Algunas reflexiones sobre una sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar". En Castorina, J. A., Lenzi, A. (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, Gedisa, 19-40.
- Castorina, J. A., Lenzi, A. M. (2000). "Algunas reflexiones sobre una sobre una investigación psicogenética en conocimientos sociales: la noción de autoridad escolar". En Castorina, J. A., Lenzi, A. (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*. Barcelona, Gedisa.
- Castorina, J. A., Faigenbaum, G. (2000). "Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques". En Castorina, J. A., Lenzi, A. (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, Gedisa.
- Ferreira, J. A. (2011). "Contextos, restricciones y producción de las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad: perspectivas en curso". En *Investigadores en formación: debates y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. Comp. J. A. Castorina y V. Orce. 1º ed. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. 133 a 140.
- , Horn, A. Castorina, J. A. (2012). "Las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad: sus particularidades desde el medio virtual". En *Revista Investigaciones en Psicología*, Facultad de Psicología, UBA. Año 17, volumen 3, 25-43.
- Helman, M. (2009). "Los derechos en el contexto escolar: relaciones entre ideas infantiles y prácticas educativas". En Castorina, J. A. (comp.), *Desarrollo del conocimiento social: prácticas, discurso y teoría*. Buenos Aires, Miño y Dávila [en prensa].
- , Castorina, J. A. (2007). "La institución escolar y las ideas del los niños sobre sus derechos". En Castorina, J. A. (ed.), *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires, Aiqué, 219-242.
- Horn A., Castorina J. A. (2008). "Las ideas infantiles sobre el derecho a la privacidad en la escuela". En *XV Anuario de Investigaciones*. Facultad de Psicología Volumen XV, Tomo II, 197-206.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Altaya.

- Piaget, J. (1926/1984). *La Representación del Mundo en el Niño*. Madrid, Morata.
- La Taille, Y. de, Bedoia, N. G., Gimenez, P. (1991). "A construção da fronteira moral da intimidade: O lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos". En *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7, 91-110.
- Rosemberg, F., Sussel, M. (2010). "A convenção Internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões". En *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, nº 14, 693-728. San Pablo, Autores asociados.
- Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, FCE.



# **El progreso cognoscitivo en la investigación de ideas sociales infantiles. Una visión crítica desde el estudio de la construcción del derecho a la intimidad**

*Axel Horn*

## **Introducción<sup>1</sup>**

Ha sido un tema de estudio de la psicología del desarrollo la adquisición infantil de conocimiento social, tratando de definir de qué manera se constituye o adquiere, cuáles son sus particularidades, si es que las tiene, respecto de otros conocimientos.

Sin embargo, si bien la psicología del desarrollo, se ha interesado en el estudio de la construcción o bien adquisición (dependiendo del enfoque se tenga en cuenta) de este tipo de nociones, no abundan las investigaciones que tengan como objetivo describir la construcción conceptual infantil sobre derechos específicos. En esta ponencia presentaremos algunos resultados provisionales de una investigación sobre las ideas infantiles del derecho a la intimidad en la escuela e intentaremos ponerla en diálogo con otras dos investigaciones de tradición piagetiana sobre ideas infantiles sobre derechos.

---

<sup>1</sup> Este trabajos se encuadra dentro del proyecto de investigación UBACyT 2011-2014, código: 20020100100360 (Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina). A su vez, el autor es miembro becario (culminación de doctorado de la Universidad de Buenos Aires) del equipo. Esa beca cuenta con la dirección del Dr. Castorina.

La primera investigación que se comentará será la referida a la realidad jurídica realizada por Kohen (2003); en segundo lugar se presentará una indagación sobre las ideas infantiles sobre el derecho al secreto de La Taille (1996), por último los resultados provisionales de nuestra investigación sobre ideas infantiles del derecho a la intimidad.

Los puntos que se pondrán en discusión serán las características de la construcción de conocimiento social desde diferentes versiones dentro de la tradición de investigación piagetiana y, especialmente, las consideraciones en torno de la progresión cognoscitiva.

## **Un estudio de nociones infantiles sobre la construcción de la realidad jurídica**

Existe un estudio psicogenético sobre la construcción infantil de la realidad jurídica (Kohen, 2003). Este constituye un antecedente a nuestra indagación sobre las ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad en tanto pone de relieve las elaboraciones que realizan los niños sobre el mundo jurídico.

Ahora bien, ¿qué es la realidad jurídica? Es un dominio de conocimientos que se vincula con el derecho positivo. Se entiende que el derecho, que es una parte del universo normativo de mayor amplitud, tiene la característica de fundar un tipo de realidad definida por todas las relaciones jurídicas que son solo aquellas que están sometidas al Derecho, es decir las que son definidas y codificadas como permitidas o prohibidas por la legislación. En resumen, de todo el universo normativo, lo que se recoge en esta investigación son las ideas infantiles sobre una parte de ese universo referido a la realidad jurídica. ¿Pero cómo diferenciar del conjunto de las normas sociales e institu-



cionales, las que pertenecen a esta realidad? La autora recurre a Bobbio (1954) para precisar su definición: Toda norma jurídica prescribe un deber ser que no coincide, necesariamente, con lo que realmente sucede en la vida social, y por ello todo orden normativo dispone de un sistema de sanciones ante el incumplimiento. Sin embargo lo que hace de una norma social una que también es jurídica es que la sanción que se aplica ante su incumplimiento proviene de una instancia institucionalizada y exterior al hecho mismo.

La investigación que estamos reseñando describe y analiza diferentes niveles progresivos de la construcción infantil sobre la realidad jurídica.

Establece un primer nivel, denominado “0” en donde existe un reconocimiento de una realidad jurídica, es decir que para los niños de este nivel las regulaciones de las relaciones sociales se establecen de manera personal, desconociendo una instancia exterior a ellas que las ordene. Es interesante la elección de la autora de denominar este nivel como “0”, porque define un momento previo a las elaboraciones cognoscitivas del objeto indagado, es decir no hay por parte del niño, aun, una tematización de él. Este nivel se da preferentemente en los niños de siete años.

Luego de ese nivel, previo a los niveles de construcción del objeto, se establecen tres niveles, estos sí se refieren a fases de elaboración conceptual infantil de la realidad jurídica. En el nivel “1”, que comienza alrededor de los ocho hasta los diez años, se establece la necesidad de la regulación normativa de los hechos humanos. En el final de este nivel, los niños llegan a suponer la existencia de proto-normas o documentos pre jurídicos establecidos por algún agente institucional.

En un nivel “2”, comienza la institucionalización de las relaciones sociales. Esto significa que los niños, progresiva-

mente, establecen que las normas jurídicas son establecidas en estamentos normativos cada vez más impersonales y que quedan asentados en documentos escritos.

En un nivel más avanzado de desarrollo, el nivel “3”, los niños logran diferenciar el plano moral del jurídico a partir de comprender que este último supone que proviene de una fuente despersonalizada, tiene carácter obligatorio para la población y son un requisito para la aplicación de sanciones.

Puede verse en esta génesis una progresión cognoscitiva que va de un reconocimiento de ordenamiento jurídico, que en sentido estricto no constituye un ordenamiento jurídico, regido por relaciones personales, a la construcción de un derecho positivo y abstracto que esta por encima de los vínculos interpersonales y que los regula.

## **Una perspectiva psicogenética clásica**

Dentro de la psicología de inspiración piagetiana se han realizado algunas indagaciones sobre las ideas infantiles acerca de la privacidad, la intimidad, el secreto, prestándose un particular interés al reconocimiento infantil, no solo de dichos espacios personales, sino del derecho a gozar de ellos, en tanto espacio resguardado jurídicamente (Helman y Castorina, 2007; Helman 2010; Horn, Castorina, 2010; La Taille, 1991, 1995, 1996). Entre ellos se encuentra La Taille (1991, 1995, 1996) quien ha estudiado la génesis de la noción de secreto y su derecho, así como la construcción de la frontera moral de la intimidad. Desde la perspectiva del autor, la consolidación de estas nociones forma parte de la constitución del psiquismo. Es decir, la posibilidad de establecer que algunos aspectos de la vida personal serán considerados secretos implica reconocer un espacio privado ajeno a la intervención de los otros. En esta dirección,

interpreta la construcción de la frontera de la intimidad, siguiendo a Altman, en los términos de una “frontera entre uno y los otros que garantiza los límites del proceso de interacción social” (La Taille, 1991: 92). Dicha construcción es relevante para sus estudios en tanto hace posible estudiar la “constitución del sujeto psicológico”.

Además, cuando De La Taille estudia la construcción de la noción de secreto (algo que un niño puede esconder para algunas personas y mostrar a otras), considera que el establecimiento de ciertas áreas secretas implica la admisión de la existencia de una vida psicológica que le es propia y que es desconocida por los otros. Es decir, el surgimiento de una frontera del secreto es fundamental para la constitución de los aspectos subjetivos propios del ser humano. Ahora bien, dicho psicólogo asume algunos supuestos acerca de la construcción de estas nociones: la frontera íntima es entendida como un hecho universal, sin considerarla en su historicidad, esta frontera se alcanza como resultado de nuestra naturaleza: “la privacidad parece corresponder a una necesidad humana, y si el hecho que sus formas varían de época en época y de cultura en cultura, también es verdad que su presencia es siempre identificable” (La Taille: 1998, 137).

Es curioso que el autor realice una caracterización del contexto social general en el que se sitúa el niño que él estudia, destacando aspectos disciplinares de las sociedades contemporáneas y comparte las tesis centrales de M. Foucault a este respecto. Así, destaca la existencia de una exigencia social a no dejar resquicios de intimidad. Incluso, llega a considerar que la frontera de la intimidad tiene cierta flexibilidad dependiente del contexto en el que se produce el proceso de conocimiento, más bien individual. Sin embargo, la constitución de conocimiento social en los niños es indagada por fuera del análisis del contexto de su

construcción, siendo solo analizadas las progresiones cognoscitivas que parecieran producirse en el sujeto aislado.

Son de particular interés para nosotros los estudios de La Taille sobre la génesis del derecho al secreto. En estas investigaciones encuentra que a partir de los cuatro años los niños reconocen que pueden tener secretos, aunque no consideran, aún, el derecho a disponer de ellos. Es decir, los niños pequeños reconocen la existencia de los secretos; más aun, saben que si una información personal es ocultada por ellos, no puede ser conocida por el resto de las personas. Sin embargo, no consideran, aún, tener derecho a poseer secretos; para el autor, concebir que se tiene derecho a tener secretos es saber que, poseyendo informaciones personales, esta información no es de libre acceso para los otros, sino que para que sea publicitada debe contar con el consentimiento del “propietario” de la información.

Los resultados de esta investigación muestran que el derecho al secreto es construido posteriormente a esta idea de secreto: los niños de ocho años pueden sostener su derecho a no hacer pública una determinada información personal cuando es solicitada por otro niño, pero solo puede sostener tal derecho ante los adultos a los 12 o 13 años, aunque consideran que es más conveniente dar esta información a los adultos si la requieren.

¿Cómo explica el autor esta evolución de la noción de derecho al secreto? Utiliza la teoría piagetiana y entiende que la consolidación de la idea de derecho a los ocho años se debe, a nivel individual, a la construcción de la reversibilidad operatoria que le permite establecer una autonomía intelectual y, a nivel social, es el momento del descentramiento de las acciones del yo y la coordinación con las acciones y comunicaciones de los otros. Piaget llamó a esta relación social *cooperación* postulando que la misma conduce a la construcción de una autonomía moral.

## La construcción del derecho a la intimidad desde otra perspectiva

Es de interés contrastar estas investigaciones con las realizadas sobre temáticas similares por nuestro equipo de investigación (Helman y Castorina, 2007; Horn y Castorina, 2010; Horn, Helman, Castorina, Kurlat, 2012) dirigidas a elucidar la construcción de ideas infantiles sobre el derecho a la intimidad dentro de la escuela y no el derecho en sí, separado de sus contextos (a diferencia del autor mencionado).

A continuación comentaremos los resultados provisorios de una investigación en curso: “Las ideas de los niños acerca de su derecho a la intimidad en la escuela y su contexto de producción” que se realiza dentro de proyecto de investigación UBACyT Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina.

### Actividad metodológica

Para llevar adelante los objetivos de la investigación se realizaron entrevistas individuales basada en los lineamientos del método clínico-crítico piagetiano (Piaget 1926, Delval 2001), para construir hipótesis acerca de cuales son las ideas de los niños sobre su derecho a la intimidad.

Las entrevistas suponían la presentación de tres narrativas en las que se presentaba una vulneración del derecho a la intimidad en el espacio educativo. Aquí presentaremos las respuestas dadas por los niños a una de estas narrativas<sup>2</sup> que llamaremos Narrativa 1.

---

2 Una niña está triste por que tiene un problema en la casa. La maestra, que sabe lo que a ella le está pasando, decide contarle esto al resto de sus compañeros de grado para poder ayudarla.

## Muestra

La muestra 30 sujetos de 7 a 12 de sectores populares (habitantes de asentamientos y barrios pobres del Barrio de La Boca) que asisten a una escuela pública de CABA.

La muestra se seleccionó de modo intencional no probabilístico debido a que se usó un método de muestreo por cuotas.

La distribución de la muestra fue la siguiente:

	Niñas	Niños
2° grado	5	5
4° grado	5	5
6° grado	5	5

## Análisis de los datos

Para el análisis los datos obtenidos por medio de las entrevistas se utilizaron procedimientos cualitativos. Se realizaron las categorías partiendo de recurrencias y convergencias en las respuestas dadas por los sujetos (Delval, 2001) que fueron interpretados a partir del marco teórico.

## Resultados

Las respuestas infantiles fueron agrupadas en diferentes categorías conceptuales. Por motivos de espacio presentaremos solo algunas de ellas vinculadas a la discusión que estamos desarrollando.

Los derechos infantiles, al estar sancionados en una declaración, son entendidas por algunos juristas como una expectativa de trato deseable construida históricamente. Es decir,

que un grupo social entiende y respalda simbólicamente cómo deberían ser tratados los sujetos, aunque esto solo implique la dimensión del deber ser y no siempre sea consistente con lo que realmente sucede. Cuando estudiamos las ideas infantiles sobre algunos derechos, encontramos que los niños tienen ciertas expectativas de trato deseable con respecto a los adultos, aunque no siempre incluyen el respeto a la intimidad dentro de ellas. De esta manera, las categorías que aquí reseñamos muestran las diferentes expectativas de trato encontradas.

### a. Expectativa de benefacción

Cuando hablamos de “expectativas de benefacción”, hablamos de un conjunto de ideas infantiles en las que se reconoce que las acciones de las autoridades escolares deben estar orientadas a producir un bienestar en el niño y evitar que este se sea dañado. El hecho de ser una expectativa de trato nos permite considerarla como el reconocimiento de cierta *realidad jurídica* (Kohen, 2003). Sin embargo, al no haber estudiado particularmente las ideas infantiles sobre los derechos que pueden agruparse dentro de esta expectativa, no podemos describir la riqueza de ideas infantiles en torno de ellos, lo que sí podemos considerar es de qué manera este reconocimiento es prioritario o no respecto al derecho a la intimidad. Es decir, lo que encontramos es que en muchos casos los niños ante la presentación de una narrativa en la que se vulneraba la intimidad, entendían que la intromisión en la vida personal estaba habilitada por la intención benefactora de la maestra o los beneficios postreros a la intervención.

Por ejemplo, encontramos como respuesta a la presentación de la Narrativa 1 los de Oriana (7; 6):

Entrevistador: Lo que hace la maestra ¿Qué te parece, Oriana?

Oriana: Está bien

Entrevistador: ¿Por qué?

Oriana: Porque después pueden ayudar con algo a esa nena. [...]

Entrevistador: ¿Por qué te parece que lo puede decir la maestra?

Oriana: Porque así la ayudan todos.

## b. Expectativa de respeto a la intimidad condicionada

Esta categoría implica un primer nivel de distinción vinculado con el objeto de nuestra indagación. Sin embargo, este primer reconocimiento supone que las expectativa reconocida puede estar sujeto a diferentes condiciones. Es decir, bajo estas categorías encontramos, por una parte que el niño tiene una expectativa de trato que supone que no deben acceder en su información personal, sin embargo, por otra parte, ese límite al acceso de su espacio personal, lejos de ser incondicionado está sujeto a ciertas condiciones que el niño o la situación deben cumplir.

Presentamos un ejemplo:

Entrevistador: Cuento Narrativa 1- Entonces ¿Por qué te parece que está mal que lo cuente?

Gonzalo (10, 2): Porque capaz que la compañerita no quiere que le cuente. Entrevistador: Suponete que la nena no quiere que lo cuenten, la maestra lo cuenta y los compañeritos la ayudan ¿Qué te parece en ese caso lo



que hace la maestra?

Gonzalo: Que está bien.

Entrevistador: ¿Por qué?

Gonzalo: Porque los compañeritos la pueden ayudar y ella no va a tener más problemas

Entrevistador: Ah, está bien ¿Y esto que decías antes de que por ahí la nena no quería que lo contara? ¿Qué pasa en este caso?

Gonzalo: Estaría mal.

Entrevistador: ¿En este caso que la ayudan estaría mal que lo cuente?

Gonzalo: Cuando la ayudan está bien y cuando no la ayudan está mal.

En este caso, Gonzalo reconoce que la maestra para hacer pública la información personal de la niña debe considerar la decisión de la niña (no puede contarle “porque capaz que la compañerita no quiere que lo cuente”); sin embargo esta expectativa de respeto a la intimidad reconocida parece depender del resultado benefactor o no de la publicidad de la información personal y no es considerado separado de las consecuencias.

### c. Alternancia de centramiento entre expectativa de respeto a la intimidad y expectativa de benefacción

Hablamos de alternancia de centramiento cuando el niño pasa alternativamente por un reconocimiento del derecho a la intimidad y en otro momento de la entrevista deja

de considerar una expectativa de respeto a la intimidad para solo considerar expectativas de benefacción, detallada más arriba. En estos casos no hay condicionamiento porque no se conciben *condiciones* que limitan el derecho a la intimidad reconocido, sino que dependiendo del centramiento cognoscitivo del sujeto reconoce o bien el derecho a la intimidad o bien otra expectativa de trato, vemos un ejemplo:

Entrevistador: Luego de contar la Narrativa 1, pregunta  
¿Y qué te parece lo que hizo la maestra?

Gonzalo (10; 2): Está bien.

Entrevistador: ¿Por qué?

Gonzalo: Porque cuando vos estás en clase no tenés que jugar, no tenés que correr, no tenés que pasarte papelitos, nada. Eso es para el recreo. [...]

Entrevistador: Está bien. Te cuento: un nene de tu misma edad me dijo que por ahí no estaba muy bueno que la maestra lo agarrara y lo leyera porque era algo de las nenas y que no tenía por qué leer y meterse en las cosas de las nenas ¿Qué te parece lo que dice este nene?

Gonzalo: Está bien también.

Entrevistador: Está bien, está bien ¿Por qué está bien lo que dice?

Gonzalo: Porque no se tiene que meter con las cosas de las chicas

Entrevistador: ¿Y esto que me decías antes que te parece que estaba bien que lo leyera porque estaba en la hora de la maestra?

Gonzalo: Y sí, están bien los dos.

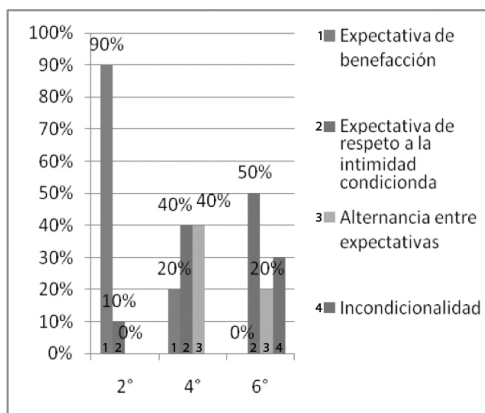
#### d. Expectativa de respeto a la intimidad incondicionada

Decimos que el derecho a la intimidad se encuentra incondicionado cuando el respeto por el espacio personal e íntimo del niño no está sujeto a otra condición que la de ser niño que es la definición de derecho que encontramos en la Convención internacional sobre los derechos de los niños. El referente empírico de esto es que el sujeto entrevistado considere a lo largo del interrogatorio clínico alrededor de una de las situaciones narradas que no debe vulnerarse el espacio personal del niño en ninguna de las circunstancias planteadas (como por ejemplo que la niña en cuestión es ayudada por los compañeros una vez que la maestra cuenta su problema personal). Es importante remarcar a los fines de esta ponencia que ninguno de los sujetos de la muestra sostuvo la incondicionalidad en todas las narrativas presentadas, y solo cuatro la sostuvieron en las consideraciones de alguna de las situaciones planteadas en la entrevista. Veamos uno de los ejemplos:

Entrevistador: Cuenta la Narrativa 1 y pregunta: “Bueno, ¿qué te parece la historia que te conté?”

Fabián (11; 7): Si tiene problemas familiares, la nena, la maestra no le tiene que contar al resto, porque es un problema familiar de una sola persona.

Entrevistador: Está bien. Suponete que la maestra lo cuenta a todos los compañeros y los compañeros la ayudan, no se siente avergonzada, sino que la ayudan, ¿no?, y ella se siente mejor. ¿Qué te parece en ese caso lo que hizo la maestra?



Fabián: Está bien. [...]Porque... ahí es como pedirle ayuda a los compañeros, por ahí le hablan los compañeros, así a ayudarla a animarla y que por ahí, esos problemas familiares la nena, como por ahí se siente... si es un problema así, grave en la familia, se va a sentir como... avergonzada.

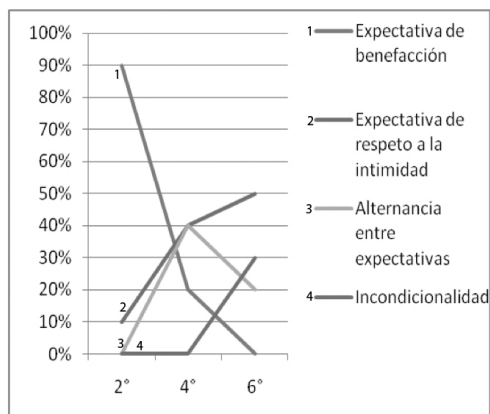
Entrevistador: Está bien. ¿Pero está bien lo que hace la maestra o está bien lo que hacen los chicos?

Fabián: Está bien lo que hacen los chicos. [...] –Lo que hace la maestra... –Está así, medio más o menos bien, pero no le tiene que contar lo que pasó a chicos así.

## Comparación general de datos

Para terminar con la presentación de los datos, resulta interesante correlacionar la aparición de las categorías con los grupos de edades.

En esta primera narrativa, puede verse que la expectativa de benefacción tiene su pico más alto en los primeros gra-



dos tomando casi la totalidad de los niños de ese grupo y va decreciendo en los grados superiores hasta casi desaparecer.

A partir de 4° grado asume protagonismo el reconocimiento de una expectativa de respeto a la intimidad, ya sea condicionada o alternando con el reconocimiento de una expectativa de benefacción. La incondicionalidad solo aparece, parcialmente, en la muestra de niños más grande.

## Conclusiones

Una primera conclusión que surge de los resultados de esta última indagación es que puede apreciarse una progresión conceptual de ideas infantiles que va de un no reconocimiento del derecho a la intimidad en los niños que sostuvieron ideas que agrupamos bajo la categoría de “expectativas de benefacción” a aquellos que pudieron reconocer una expectativa de respeto a la intimidad condicionada y por último los que llegaron a considerar la incondicionalidad del derecho. Esta progresión conceptual supone diferentes acercamientos conceptuales de los niños al objeto que nosotros estamos indagando, encontrando nociones

más cercanas a las características objetivas del derecho a la intimidad, otras que suponen un reconocimiento limitado del derecho y aquellas que lo reconocen.

Los datos también arrojan algunas pistas para entender esta “progresión” de la que estamos hablando, en primer lugar no implican una correspondencia estricta con la edad, sino que es más bien conceptual: si bien el no reconocimiento de una expectativa de respeto a la intimidad se agrupa en los niños más pequeños, el reconocimiento de una expectativa de respeto a la intimidad se distribuye en todo el rango de edades. Además, si bien en esta narrativa el reconocimiento de la incondicionalidad se encuentra en los niños más grandes, es marginal respecto de otras conceptualizaciones. Este primer punto permiten entablar un diálogo con de La Taille. Sus estudios nos hablan de una fuerte correspondencia entre consideraciones conceptuales y edad, nuestros resultados ponen en cuestión esa aseveración. Es más que elocuente a este respecto Emilia Ferreiro “No se llega a las operaciones concretas como se llega a tener seis años o a sentarse en un banco de primer año. Se llega después de múltiples conflictos, de compensaciones parciales, de intentos fallidos por resolver problemas. No se llega por un milagroso proceso de maduración que nos llevaría tranquilamente de un estadio al siguiente”.

En segundo lugar, la construcción de una noción incondicionada no implica un cambio general de las consideraciones infantiles, sino que sólo implica un reconocimiento parcial de ella. El hecho de que los niños que identificaron a incondicionalidad del derecho solo lo hacían en una de las situaciones planteadas y no en todas, nos habla de que esta elaboración conceptual lejos de ser un punto de llegada conclusivo del pensamiento infantil está sujeto a las diferentes situaciones que el sujeto debe considerar. En este punto nos distanciamos de las propuestas de Kohen, si bien no se

refieren al mismo objeto que nosotros, tiende a generalizar la construcción de la realidad jurídica una vez consolidada. Nosotros, por el contrario, encontramos que aquellos sujetos que llegan al punto conceptual más objetivo pueden abandonarlo cuando consideran otras situaciones.

En definitiva, los resultados permiten pensar en una versión diferente de progresión cognositiva en nociones sociales a las que subyacen a otras investigaciones que hemos comentamos: si bien se reconoce la existencia de ideas menos objetivas y otras más objetivas alcanzar estas últimas no es un hecho al que todos los sujetos lleguen ni que lo hagan a la misma edad. En segundo lugar, una vez que se alcanzan estas ideas más objetivas del derecho a la intimidad, lejos de ser un punto de llegada que transforma de manera definitiva las consideraciones de todas las situaciones en las que este se pone en juego, un mismo sujeto sostiene versiones menos objetivas del derecho a la intimidad en otras situaciones.

Ahora bien, qué posibles hipótesis explican para nosotros estas particularidades del pensamiento infantil. Aquí nos separamos especialmente de los planteamiento de La Taille Para interpretar estos resultados hemos elaborado algunas hipótesis provisorias que nos invitan a continuar con otras investigaciones para poder sostenerlas con mayor validez.

Lo que a nuestros ojos los datos parecen mostrar es que las construcciones que hacen los niños acerca de su derecho a la intimidad no se dirigen inevitablemente a la incondicionalidad, siendo esta sólo reconocida en pocos casos. Desde nuestra perspectiva, que los niños consideren que este derecho está limitado por las acciones benefactoras de la maestra puede ser una expresión de que la situación escolar pone ciertas condiciones a su elaboración conceptual.

La escuela, al ser una institución que interviene fuertemente en distintos aspectos de la vida personal de los alum-

nos, ya sea para controlar sus desempeños o protegerlos, no se convierte en un espacio en el que sea reconocido cotidianamente el derecho a la intimidad (Le Gal, 2005). Los niños construyen una idea como la que estamos comentando mientras son “objeto” o blanco de esta fuerte intromisión en sus vidas personales lo que limita la elaboración de ideas infantiles.

Nuestro enfoque retoma las tesis constructivistas referidas a la interacción sujeto-objeto y al proceso de equilibrar las construcciones conceptuales, pero se reconoce que esa interacción involucra una práctica social específica con el objeto cuando el sujeto construye ideas sociales. De esta manera, las ideas fuertemente condicionada que sostienen los niños son la expresión de una elaboración conceptual situada en una práctica social específica.



## Bibliografía

- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. New York, Naciones Unidas, CRC.
- Bobbio, N. (1954). *Teoría General del Derecho*. Traducción de Roza Acuña. Madrid, Debate.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona, Paidós.
- Ferreiro, E. (1985). *Psicogénesis y educación*, Documentos del Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. México.
- Helman, M., Castorina, J. A. (2005). "La institución escolar y las ideas de los niños sobre sus derechos". En *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila-Facultad de Filosofía y Letras, UBA, N° 23, 29-39.
- Horn, A., Castorina, J. A. (2010). "Las ideas infantiles sobre la privacidad. Una construcción conceptual en contextos institucionales". En Castorina, J. A. (coord.), *Desarrollo del conocimiento social. Prácticas, discursos y teoría*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 191-214.
- Horn, A., Helman, M., Castorina, J. A., Kurlat, M. (2012). "Hacia los 'intramuros' de la escuela desde los 'extramuros' de la psicología genética". Enviado para ser evaluado a la revista *Cuadernos de Pesquisa*. Sau Paulo, Autores Asociados.
- Kohen, R. (2003). *La construcción infantil de la realidad jurídica*. Tesis doctoral inédita, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Psicología. Fecha de lectura: 30 de mayo de 2003.
- La Taille, Y. (1996). "A gênese da noção de segredo na criança". En *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 12. Brasília, Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 245-251.
- . (1995). "La genèse de la conception du droit au secret chez l'enfant". En *Enfance*. Tome 48 n°4, 443-450.
- , Bedoia, G., Gimenez, P. (1991). "A construção da fronteira moral da intimidade: O lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos". En *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 7. Brasília, Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, 91-110.
- Le Gal, J. (2005). *Los derechos del niño en la escuela. Una educación para la ciudadanía*. Barcelona, Graó.
- Piaget, J. (1926/1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata.



### **Eje 3: Escuela secundaria**

---



## Matrimonio Igualitario: acerca de “los efectos” de la ley en una escuela secundaria

Jesica Baez

Willy: nosotros fuimos a la marcha (a favor)

Jesica: ¿sí?

Willy: fuimos con Mara, estábamos ahí en la plaza.

Jesica: ¿Por qué fueron?

Willy: ¡para poder casarnos! (*nota de campo-propia-*)

Willy y Mara cursan 4to año en una escuela pública de la Ciudad de Buenos Aires ubicada en el barrio de San Telmo. Lxs<sup>1</sup> conocí una de las primeras tardes en las que comencé hacer observaciones de jornadas escolares para el desarrollo de la investigación<sup>2</sup> que llevo adelante, la cual se propone indagar las experiencias educativas de jóvenes trans en dicha jurisdicción. En otras palabras, describir e interpretar dichas experiencias partiendo de la escuela y desde ella. Conceptualizando la experiencia cómo las vivencias, recorridos y sentires individual pero inscriptos en las relaciones sociales de

- 
- 1 La flexión de género en "x" apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal. No es la mera inclusión –políticamente correcta– de "ellos y ellas", sino una crítica al sentido distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs. La incomodidad que genera la "x" en la lectura y la pronunciación puede parangonarse con la incomodidad que sienten aquellxs que no se sienten –parcial o totalmente– representadxs/interpeladxs ni por el “ellos” ni por el “ellas”.
  - 2 Tesis doctoral en proceso. Título provisorio: “*La experiencia educativa trans. Los modos de vivir el cuerpo sexuado de lxs jóvenes en la secundaria*”. Dirigida por Graciela Morgade y codirigida por Ana Padawer, con asiento en el IIICE-FFyL UBA, apoyada por una beca tipo II otorgada por el CONICET 2012-2014.

poder e históricamente situada, problematizando el paso de jóvenes que de diversas maneras y con distintas modalidades discuten los modos hegemónicos de vivir el cuerpo sexuado (ser varón/ser mujer). Para ello he propuesto una estrategia metodológica que se ha nutrido principalmente de los aportes de la etnografía.<sup>3</sup> En un sentido amplio, esta investigación parte de problematizar los vínculos entre lo educativo/ la construcción subjetiva / las relaciones de sexo-genero, discutiendo la noción de desigualdad educativa, poniendo especial énfasis a la visibilización de su dimensión sexuada.

Parte del trabajo de campo<sup>4</sup> transcurrió durante las discusiones y posterior sanción de las modificatorias a la ley de matrimonio, popularmente conocido como Ley de “Matrimonio Igualitario”.<sup>5</sup>

A diferencia de otras leyes que tematizan de manera explícita las sexualidades, esta ley *apareció* en el cotidiano escolar. Charlas sobre el tema, preguntas, dudas de estudiantes, intercambios con sus docentes me motivaron a indagar la conjugación entre *procesos sociales, sanción de una ley y cómo es vivido en el espacio escolar*. Anticipando que dicho proceso, establece, una grilla de inteligibilidad donde acontecen las experiencias educativas de lxs jóvenes trans.

En una mirada retrospectiva, la ley de Matrimonio Igualita-

---

3 Principalmente tomo los aportes desarrollados por Elsie Rockwel (1991, 1996).

4 El corpus empírico que aquí analizaré está compuesto por una serie de Registros de jornadas escolares de 4to. y 5to. año durante los años 2010/2011 (clases, recreos, horas libres, etc.) y entrevistas a estudiantes de 4to. y 5to. año y docentes desde 2010 hasta 2012.

5 La ley que es conocida como la de Matrimonio Igualitario, es en realidad una modificación al Código Civil, donde el principal cambio radicó en el reemplazo de los términos “varón y mujer” por el “los contrayentes” a la por entonces vigente ley de matrimonio. Hecho que no solo remite a un cambio de la textualidad sino que concretiza, principalmente, el amparo bajo una única ley de todos/as los/as ciudadanos. Entre las voces a favor y en contra, y el variopinto abanico de tonalidades entre unos y otros, uno de los ejes de debate entre quienes estaban “a favor” viró en torno de si debía tratarse “una única ley” o bien, contemplarse una ley “especial” para casos de unión de personas del mismo sexo, y con ello la habilitación de derechos y obligaciones “adaptados” a tal situación.

rio es un ejemplo más de la legislación producida en torno de las sexualidades. Todo parece indicar que desde la vuelta de la democracia se inició una *nueva ola* –en términos de Petracci y Pecheny (2007) un proceso de actualización en materia de derechos humanos– respecto de la concepción de los derechos vinculados a estas temáticas para los/as/xs ciudadanos/as/xs. Y si bien, el Estado Moderno ha regulado las corporalidades, y con ello, las sexualidades de sus ciudadanos/as desde la creación misma –tal como Foucault se ha encargado de demostrar en es indudable, que en las últimas décadas una nueva cita legal organiza a estos cuerpos desde la concepción de “derecho”–. En palabras de Morgade es evidente que el discurso de los derechos humanos en general, los derechos humanos de las mujeres y los derechos humanos de las minorías sexuales viene impregnando la legislación internacional y nacional con un sesgo visibilizador y democratizador. Entre las normas relacionadas, se encuentra la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y la Convención Americana sobre Derechos Humanos, y, fundamentalmente la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW).

Sin avanzar en un trabajo exhaustivo sobre la totalidad de leyes producidas en Argentina en sus diferentes jurisdicciones relativas a la regulación de las sexualidades,<sup>6</sup> centraré la mirada en este artículo en torno de la ley de Matrimonio Igualitario en la escuela.

---

6 “Ciudadanía de mujeres en Argentina. Los derechos (no) reproductivos y sexuales como bisagra. Lo público y lo privado puesto en cuestión”. Tesis de maestría de Josefina Brown. Directora Dra. Alejandra Ciriza. La tesis propone un recorrido en la construcción de derechos de las mujeres, analizando también el caso argentino hasta el 2007. Equipo Latinoamericano de Justicia y Género (2009). *Informe sobre género y derechos Humanos. Vigencia y respeto de los derechos de las mujeres en Argentina (2005-2008)*. Buenos Aires, ELA-Biblos.

## Matrimonio Igualitario: De la ley escrita a la ley vivida en la escuela

Lo que *aparece* como un comentario en una hora libre del mes de Agosto desde la intervención de Willy (nota de campo I, viñeta con la que inicio el artículo), termina siendo una charla sobre la participación en las marchas a favor del Matrimonio Igualitario así como las Marchas del Orgullo. Él junto a Mara y Ximena marcharon a favor. Este relato se va entrelazando con otros, docentes que también asistieron, chicos y chicas que siguieron las diversas marchas por la televisión. En otra ocasión, una estudiante dice *al pasar*, “vio, dicen que a los chicos de escuelas privadas los obligaron a ir”, en alusión a la marcha realizada el 13 de julio por parte de organizaciones religiosas.

Bajo una lente de difícil ajuste, *aparecen y pasan* estos comentarios, y sin ser una trama cerrada y organizada el proceso de la ley recorre los pasillos, las horas libres, los recreos y aulas. Estos y estas jóvenes opinan, comentan, preguntan, interpelan, con diferentes espesuras y más de las veces en situaciones difusas. En el recorrido de estos intercambios la ley parecerá adquirir un efecto visibilizador –en tres dimensiones– de las relaciones de poder vinculadas las relaciones gays y lésbicas:

### a. “Sentar posición”

Una serie de preguntas surgieron –por parte de los/as estudiantes– durante esos días entre la media sanción de la Cámara de Diputados y la sanción en la Cámara de Senadores, que bien podría sintetizarse en las siguientes:

*¿Usted qué piensa? ¿Está a favor? ¿Está en contra?*

Casi parecía no importar las respuesta en sí, sino más bien la interpelación se dirigía –principalmente a los/as



docentes— a que sentaran una posición respecto del debate en torno de la ley. Con respuestas variopintas: posturas a favor, posturas en contra y otras “a medias”, y en muy poco de los casos no respondida, las clases comenzaban tras que el/ la docente se ubicara en el espectro de posiciones posibles.

¿Por qué *esa necesidad*? ¿Por qué los/as estudiantes tienen *la necesidad* de ubicar a los/as docentes en un mapa? No utilizo aquí de manera ingenua el término “necesidad”, sino en su definición más taxativa, aquella que indica al “Impulso irresistible que hace que las causas obren infaliblemente en cierto sentido”.<sup>7</sup> ¿Qué es *lo irresistible* para estos/as estudiantes? Y al mismo tiempo, ¿Qué *legibilidad* instauro la ley que hace posible la articulación sonora de la pregunta de los/as estudiantes? Con estas dos preguntas, intento pensar el fenómeno que emerge en el aula.

Por un lado una pregunta —la primera que realizo— que parece “pícaro” y que deja al descubierto *lo resistible* de determinadas normas en la configuración de las relaciones sociales, específicamente la heteronormatividad sostenida como condición de producción de la realidad. Y por el otro, y al mismo tiempo, *la habilitación de legibilidad* que la ley realiza sobre una dimensión que hasta entonces para muchos/as permanecía oscura o bien oscurecida y que habilita a la articulación *pública* de una pregunta que más de las veces circulaba por otros regímenes.

Entre chismes, voces de pasillo que “flotan” sobre el espacio de la escuela, estos comentarios que intentan “dilucidar” la sexualidad de quienes por allí transitan se hicieron notorios a mis ojos, particularmente aquellos que estaban dirigidos desde los/as estudiantes hacia los/as docentes. Un régimen ni público, ni privado donde la información circula y tiene sus efectos. Si el profe de matemática es gay o

---

7 Real Academia española. Versión nro 22.

no, si camina así o no porque es puto, si la profe habla así porque es torta, son comentarios que pasan por las aulas. Bajo el halo de la “sospecha” queda al descubierto la normalidad heterosexual pretendida, así como también una heterosexualidad asumida con determinadas características.

“La profesora solterona”, “las preceptoras trolas” por ejemplo son dos descripciones que circulan por la escuela, donde se alude explícitamente sobre la sexualidad de esas mujeres. *Casi* como si fueran los extremos posibles de un abanico aparecen las sospechas en entorno de porqué no se casó, porqué no tuvo hijos/as o que hacen los fin de semanas las preceptoras. De manera “entre-cortada”, oraciones y guiños, miradas se intercambian estas informaciones.

Debbie Epstein y Richard Johson en una investigación pionera en el campo donde ponen el foco en la producción de las sexualidades en las instituciones educativas públicas urbanas de nivel secundario en Inglaterra durante la década de los '90 señalan que “los profesores llevan una vida sexual “ejemplar” fuera de la escuela, y así se espera que lo hagan. “Ejemplar” significa, en este contexto, que lo ideal es ser heterosexual, estar casado y, en el caso de las mujeres, tener al menos hijos ya en edad escolar. Dentro de la escuela, la identidad sexual de los profesores se vincula al papel del “guardián moral” que sirve de ejemplo para los niños y regula la sexualidades de los jóvenes” (1998: 137-138). Siguiendo la misma línea de trabajo también esto es sostenido por Guacira López Louro en Brasil.

Siguiendo los aportes de estos/as investigadores/as, encuentro cómo la llegada de la ley irrumpe “un estado de las cosas”. Es decir, investigaciones contemporáneas en el ámbito nacional, –incluso jurisdiccional como aquella que lleva adelante Gabi Díaz Villa– y también internacional se describe con ciertos puntos en común los sentidos atribuidos a la sexualidad de los/as docentes. Se trata de sexualidades ejem-

plares, morales, y con ello heterosexuales y sexistas. La ley de Matrimonio Igualitario llega a las aulas entre estos sentidos.

Una tarde escucho a Mariana –estudiante de 5to año entonces y a un año de la sanción de la ley– decir: “*Si hasta las profes se están casando, ya se puede casar cualquiera*”. Mariana repetía esto en el recreo al resto de sus compañeras, una de ellas le replicaba: “*ahora se ven más en la escuela*”. Varias interpretaciones y hasta contradicciones compiten en tales palabras. Por una parte aparece la imagen de “una maestra normal” que se casa con otra “maestra normal” y las imposibilidades desde los y las estudiantes de percibirlos como “anormales”. Ya es “normal”, cualquiera se puede casar. El juego de palabras “maestra normal”, no es inocente. Se trata de una parodia a los efectos producidos por una corporalidad normalista matriz de la docencia en Argentina que aludía en párrafos anteriores. La misma afirmación sin embargo, también podría estar apuntalando esto último: “si estas las maestras normales se casan, cualquier cosa puede pasar”. En este caso, la afirmación aludiría más bien a la nostalgia de la moral perdida.

Si tomamos el diálogo en su conjunto en cambio, es interesante observar la relación que estas estudiantes establecen: si las docentes salen del closet, los/as estudiantes también. El/la docente aparece, entonces como *un modelo* que también puede habilitar otras experiencias cuando se posiciona y abre otras posibilidades. La inauguración que la ley instaura en este sentido puede ser pensada como *un dispositivo visibilizador en el espacio escolar*. Avanzaré sobre esta hipótesis de trabajo en las próximas dos categorías que presento.

## b. “Salida(s) de los closet(s) de los/as adultos/as de la escuela”

Comenzaba el apartado anterior a describir la ley como dispositivo de visibilización en la medida que configuró la

posibilidad de preguntar públicamente posiciones al respecto. En este apartado profundizaré sobre el funcionamiento de dicho dispositivo en relación a la “ocasión” que brindo para algunos/as docentes la posibilidad de manifestar públicamente su orientación sexual. En algunos casos, lo que aconteció fue la noticia de casamiento:

Nosotros sabíamos algo, pero ahí nos dimos cuenta de que algunos se casaban. Nos enteramos que la profesora de Lengua se había casado. (estudiante varón de 5to año)

En palabras de los/as estudiantes o en palabras de una docente, por ejemplo que cuenta que al casarse invitó a todos a su casamiento, es que llega la noticia que “tal es gay” o “tal es torta”. La ley instaura una práctica social que, sin ser nueva, re-significa el estatus social reconocido hasta el momento de las personas ubicando en las mismas posibilidades a cualquier pareja –independientemente del sexo– a contraer matrimonio. En este sentido la “ocasión” se tradujo en la “ocasión de invitar”, en la “ocasión de celebrar” y bajo el formato de noticia circuló haciendo salir del closet a docentes o bien, estxs docentes dieron a conocer la noticia para salir del closet. La *ocasión* nos devela también el velo de oportunidad en relación a un *closet*.

Por otra parte, tal como advierte Eve Sedgwick en “Epistemology of the Closet” (traducido al castellano como “Epistemología del armario”) el closet encierra una relación particular con las personas gays, al tiempo, que impone (o refuerza) el raciocinio racional binomial jerarquizado donde o se es heterosexual o se es homosexual, donde o se está dentro del closet o se deja de estarlo (1990). De manera tal que si bien la idea de “closet” es fructífera para pensar los procesos de reconocimiento de los/as docentes y cómo la ley reconoce, también, puede orientar una interpretación entre blancos y

negros, desconociendo no solo la escala de grises sino también la de posibles colores. De allí que, propongo pluralizar el término salida del closet. Quienes se reconocen como gays y lesbianas viven entre múltiples closet, y la construcción de quiénes son el mundo, responde también a sedimentaciones variables, y contradictorias. En esta misma dirección, Mario Pecheny elabora las siguientes hipótesis de trabajo:<sup>8</sup>

- 1 La homosexualidad constituye un secreto fundante de la identidad y las relaciones personales de los individuos homosexuales.
- 2 Dado este secreto, los lazos de sociabilidad se estructuran según mundos definidos en función del conocimiento del secreto: el de aquellos que no saben nada, el de aquellos que están al corriente y el de los pares del mundo homosexual.
- 3 Las fronteras entre tales mundos son permeables y flexibles.
- 4 Los lazos personales establecidos entre pares homosexuales tienen consecuencias importantes para distintos aspectos del desarrollo individual como ser social (en términos de movilidad geográfica, acceso al mercado laboral, a círculos económicos y culturales distintos del original, etc.). ”

A partir de estas anticipaciones me pregunto: ¿qué vínculos se establecen entre “este secreto fundante” y la Ley de Matrimonio Igualitario? ¿qué efectos en los lazos de sociabilidad acontece en la escuela? ¿Qué permeabilidades y flexibilidades quedan habilitadas? ¿Qué lazos entre pares homosexuales quedan al descubierto? ¿Qué encuentros se habilitan entre docentes, entre estudiantes? A la luz de estos interrogantes, avanzaré sobre la noción de ocasión y su relación con la ley.

---

8 En el artículo se exploran además una serie de hipótesis en relación a la organización política, en este apartado particular solo retomaré las hipótesis presentadas. Ciudadanía y minorías sexuales. Mario Pecheny.

La *ocasión* fue para algunos/as docentes la posibilidad de articular respuestas de sí mismos que hasta entonces no habían podido realizar en determinados ámbitos. Ana, una docente me comenta la siguiente escena:

Durante la discusión en el congreso de la ley de matrimonio, una tarde al ingresar a la sala de profesores les conté a mis compañeros cual era mi posición al respecto, hasta ese momento no había tenido la ocasión. En otra escuela en la que trabajo hace más tiempo y en la que me siento muy valorada por las autoridades ya sabían que era lesbiana.

Ana es profesora de la escuela desde el 2009, ingresa por medio de un acto público como profesora de Lengua y Literatura, además de cubrir horas de esta asignatura ha sido tutora de algunos cursos. Su proceso de visibilización adquirió pasos disímiles y “no parejos”. Esta docente “era lesbiana” en una escuela y no en otra. La valoración personal actuó como base para socializar parte de su vida cotidiana mientras que en el otro caso, la ley le habilitó, otro tipo de base, el reconocimiento legal. Después de compartirlo con sus colegas, y tras la sanción de la ley me comenta como lo charla con sus estudiantes durante una clase:

Ana: en esos días, no me acuerdo bien como fue, pero me preguntaron los estudiantes: si Ud. tuviera una hija lesbiana, ¿le gustaría?

Y yo respondí: “sí, claro”.

Entonces me mira y me dice: “¡Vamos profe! ¡No nos mienta!” (Imita al estudiante) (Nos reímos)

Y yo le digo, “sí claro”. Entonces él me vuelve a preguntar “¿Está segura?” “Sí, claro”

Y me dice: “¿Y por qué?” “Porque yo soy lesbiana.”

Bueno... ahí me hicieron varias preguntas pero yo no quise abundar en tanto relato personal. Respondí, claro.

Jesica: ¿Y qué te preguntaron?

Ana: y cómo era mi pareja, como tenía una hija, como hice, cuestiones cotidianas.

En un mismo espacio, el espacio escolar, Ana diferencia instituciones, docentes, estudiantes, tiempos, vínculos. Cada uno de ellos aporta determinado campo de posibilidad para que ella pueda decir “Porque yo soy lesbiana”. En este sentido los closet son múltiples y superpuestos al tiempo que la paradoja parece anclarse con mayor fuerza en cada “salida”, pues por un lado rompe con el supuesto heterosexual y con los supuestos gustos y preferencias heterosexuales (“no tener una hija lesbiana”) y en simultáneo tal como ella anticipa en otro momento de la misma charla: “La gente no anda diciendo por ahí: ‘Hola, ¡soy heterosexual!’”.

### c. “Inscripciones singulares”

Una tercera dimensión de los efectos de visibilización que la ley inaugura pone sobre el tapete la producción de nuevas narrativas, y en ellas la inscripción singular de experiencias particulares. Anticipaba unos párrafos antes la imagen modélica que recae sobre los/as docentes y cómo la toma de posición o bien, la salida del closet frente a sus estudiantes abría un campo de nuevas posibilidades. En este apartado avanzaré en ese mismo sentido.

En una charla con el mismo estudiante con quien iniciaba este segmento, ahora ya no en 4to. año sino en 5to., y tras un año de ocurrida la sanción de la ley dice:

Willy: Con el tema de la ley del matrimonio gay, las profes daban su opinión. La profe de Literatura dijo que estaba a favor. Nosotros ya sabíamos que era lesbiana, pero ella no lo dijo, pero nos habíamos dado cuenta. Eso re ayudo, creo. Bue, eso me ayudo a mí

Jesica: ¿te ayudó? ¿cómo?

Willy: en decirlo.

Para entonces, Willy se reconocía como gay para sus amigos y amigas de la escuela como para el resto de compañeros/as, docentes, autoridades. En este proceso de visibilización propio, Willy encuentra ayuda en “esa” docente que ofreció un abanico más amplio de posibilidades. Podría interpretarse que el encuentro con otro/a “igual” abre caminos para la identificación, sin embargo –y sin deshabilitar dicha lectura–, lo que parece ampliarse son los horizontes de las diferencias reconocidas con nuevos status amparados por el Estado. La ley de Matrimonio Igualitario instaaura un nuevo cuento de quienes cuentan, y en ese camino nuevos/as son contados/as, contados numéricamente, contados/as narrativamente. La visibilización no solo de quienes “son” sino también de cómo son, qué son. Alejada de esencializar estos cuentos como cuentos únicos sino como polifonía de narrativas posibles, la inscripción singular de Willy adquiere continuidad.

Butler en “Deshacer el género” plantea que ni la sexualidad, ni el género, ni el cuerpo que son “tan” sentidos como propios resultan no serlos. “El cuerpo tiene invariablemente una dimensión pública; constituido como fenómeno social en la esfera pública, mi cuerpo es y no es mío”(2006: 41). Siguiendo esta afirmación, en un libro posterior “Marcos de guerra. Las vidas lloradas”, la autora señala “La precariedad implica vivir socialmente, es decir, el hecho de que nuestra



vida está siempre, en cierto sentido, en manos de otro; e implica también estar expuestos tanto a quienes conocemos como a quienes no conocemos, es decir, la dependencia de unas personas que conocemos, o apenas conocemos o no conocemos nada”(2010: 30). La ley, en tanto dispositivo de visibilización, una nueva precariedad de la vida social dado que organiza la vida de cada persona en manos de otros/as que se pueden visibilizar de manera *nueva*, y no se trata ya solamente de las personas que sí conocemos o de las personas que específicamente son amparadas por esta ley. Se trata, más bien, del conjunto de la sociedad que se visibiliza en torno al menos de una posición dentro del debate público.

En el marco de la escuela, no obstante, la mecánica pareciera adquirir una tonalidad específica. La ley ha propiciado la visibilización de *posiciones*, así como permitió algunos docentes visibilizarse como *lesbianas y gays*<sup>9</sup> dentro del espacio escolar. Estas mediaciones del espacio público allí circunscripto habilitó a algunos estudiantes, como Willy, entre otros a *inscribir* su propia experiencia como estudiante gay. El encuentro entre docentes y estudiantes gays y lesbianas revitaliza y vuelve compleja la hipótesis que presenta Pecheny en torno de los lazos entre pares. En relación a esta anticipación, el autor agrega:

Argumentamos aquí a favor del interés de explorar empíricamente esta hipótesis, que puede desdoblarse en dos: primero, que existe una solidaridad entre homosexuales, que los lleva a privilegiar los lazos socioprofesionales con sus pares; segundo, que dicha solidaridad atraviesa vertical y horizontalmente los clivajes y diferencias sociales. (sin año: 4)

---

9 Utilizo estas categorías que son las emergentes en el trabajo de campo, recuperando las formas de auto denominación de los sujetos.

La solidaridad aparece en la experiencia de estos/as jóvenes bajo la posibilidad de encuentro simbólico de otro/a que vive o ha vivido su propia experiencia, y qué es interpretada como la posibilidad de “ayuda”. Así mismo, esta solidaridad irrumpe sobre una matriz histórica que configura la relación entre “maestro/alumno”.

En otros casos, dicha inscripción resultó un cambio de la mirada. Una profesora me comenta sobre un estudiante:

...él decía: “yo soy un mata putos”, después de que conté que me casaba con mi pareja, cambió. La otra vez me dice: “es que me criaron así, pero desde que la conozco a Ud. me dí cuenta que es normal”.

La ley abre una nueva dimensión en el vínculo entre docentes y estudiantes, bien podría plantearse que se condensa allí una relación social entre los sujetos. Sin embargo desde los relatos de quienes allí participan, emerge la transmisión de un conocimiento/saber que legitima la singularización del estudiante. Ayudar “a decirlo”, darse cuenta que es “normal”, “ver distinto” son acciones relacionadas por estos/estas estudiantes donde la presencia de otro/a que vectoriza un derecho (decir que se casa, que tiene hijos con otra persona de su mismo sexo) permite un aprendizaje de sí mismo.

Recuperando aportes del feminismo de la diferencia, en la ya legendaria publicación de la librería de mujeres de Milán “No creas tener derechos” –icono de tal movimiento–, se plantea el concepto de *affidamento*. Se trata del vínculo que puede llegar a constituirse entre dos mujeres donde una se confía a la otra dada la diferencia de experiencia vital, y en virtud de la cual, una la introduce en el mundo femenino a la otra. Una mujer se *affida* a otra, y en este vínculo se transmiten saberes, valores, conocimientos,

lenguajes. A la luz de este concepto invito a repensar la comunicación que acontece entre estxs estudiantes y estxs docentes.

## Notas finales

Desde la posibilidad de conocer diversas posiciones, o avanzando, en la visibilización de las vivencias de sus docentes y con ello, abriéndose la posibilidad de narrarse, las modificatorias a la ley de matrimonio adquieren para estxs estudiantes una grilla de inteligibilidad que ofrece puntos de partida diferentes a las que podemos esgrimir o imaginar en otras épocas.

La pregunta por los “efectos de una ley”, en este caso, pone en evidencia por un lado la capacidad visibilizadora que habilito haciendo carne un derecho, ofreciendo un nuevo “repertorio identitario”, y habilitando la posibilidad de inscripción de estudiantes. Por otra parte, explorar la circulación de esta ley en un espacio particular –la escuela– recorta la mirada en un proceso que este artículo no recoge pero que sin embargo sería valioso reponer para comprender dicha circulación. Específicamente me refiero a la producción de la ley de Matrimonio Igualitario, particularmente, el lugar que ocuparon allí diversos actores sociales donde estudiantes –sin ser una fuerza mayoritaria– ocuparon por ejemplo algunas de las marchas. Esto permitiría resituar a la escuela y sus actores como agentes que también acompañan la producción de leyes, y en este sentido “los efectos” de una ley adquieren un renovado marco de interpretación.

La ley de matrimonio igualitario organiza un escenario auspicioso para repensar los formatos escolares y la vida de los/as estudiantes en ella. Al tiempo qué un análisis con mayor rigurosidad de la acción de los sujetos escolares resulta

alentador para ampliar las tramas puestas en juego entre procesos sociales y producción legislativa.

Por último, pareciera que de manera “muy delicada” una misma institución puede: habilitar lugares de encuentro con otro/a distinto/a y permitir la emergencia del diálogo y la autorización y, al mismo tiempo, resultaría ingenuo confiar en esta misma afirmación cuando conocemos los mecanismos de homogeneización y uniformidad por la que circulan estxs jóvenes. Este marco me permite pensar la experiencia educativa de lxs jóvenes trans bajo las regulaciones legales, comprendiendo las posibilidades que allí se inauguran y simultáneamente, las inscripciones socio-históricas donde acontecen.

## Bibliografía

- Baez, J., Díaz Villa, G. (2006). "En la escuela no tenemos la confianza": ¿qué esperan los-as jóvenes de la educación sexual escolar en el nivel medio?". En *actas VIII Jornadas de Historia de la mujeres y III Congreso Iberoamericano de Género*.
- Brown, J. (2007). *Ciudadanía mujeres en Argentina. Los derechos (no) reproductivos y sexuales como bisagra. Lo público y lo privado puesto en cuestión*. Tesis de maestría.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires, Paidós.
- . (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires, Paidós.
- Epstein, D., Johnson, R. (1998). *Schooling sexualities*. Buckingham, Open University.
- Lopez Louro, G. (2010). *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 11 ed. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Morgade, G. (coord.) (2012). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexual justa*. Buenos Aires, La Crujía.
- Petracci, M., Pecheny, M. (2007). *Derechos humanos y sexualidad*. CEDES, Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1991). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. México, Mimeo.
- . (1996). "La dinámica cultural en la escuela". En Álvarez, A. (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 21-38.
- Sedgwick, E. (1990). *Epistemology of the Closet*. California, University of California Press.



# Entre el conflicto y la violencia en la escuela

*Pablo di Napoli*

## Introducción

Los jóvenes han sido uno de los grupos más perjudicados por el debilitamiento de los mecanismos formales e informales de protección social quedando expuestos a situaciones de violencias múltiples. Esto no solo hace referencia a la violencia “material” sino también a la violencia “simbólica” que se expresa a través de diversas formas de discriminación hacia los jóvenes y de estigmatización del “ser joven”. Reguillo Cruz (2000) sostiene que en Latinoamérica, a comienzo de la década de 1990, se produjo una operación semántica a través de la cual los jóvenes comenzaron a ser percibidos como “delincuentes” y “violentos”. En Argentina, la vigencia actual de esta caracterización de los jóvenes la podemos observar en una encuesta realizada por Latinobarómetro<sup>1</sup> en el año 2008, en donde el porcentaje de respuesta que declararon a los jóvenes como muy violentos es uno de los mayo-

---

1 La pregunta realizada por Latinobarómetro fue: *En una escala de 1 a 10, donde 1 es "Muy pacífico" y 10 "Muy Violento": ¿Dónde ubica a los jóvenes?* El 48,1% de las respuestas ponderaron a los jóvenes entre 8 y 10 en la escala de violencia. Mientras que solo el 4,9% de los encuestados ponderó entre 1 y 3 de la misma escala. [<http://www.latinobarometro.org/latino/LATANalyzeQuestion.jsp>]

res a nivel latinoamericano, incluso respecto de países como Brasil o Guatemala donde los índices de violencia juvenil son visiblemente más altos. En este marco, la sensibilidad por la violencia adquiere características de época, en un contexto de desigualdad y exclusión social (Kaplan, 2011).

Los medios de comunicación han operado como portavoces de dicha sensibilidad a través de la espectacularización de episodios de violencia de alto impacto. Periódicamente podemos encontrar noticias sobre casos de violencia en la escuela que despiertan la preocupación de diversos actores sociales. En este contexto, emerge la figura del “alumno violento” como núcleo de múltiples discursos y objeto de diversas políticas de intervención.

La institución escolar no ha quedado al margen de los procesos de fragmentación, exclusión y desigualdad social que hemos vivido durante las últimas décadas. Desde hace algunos años, la escuela asiste al desafío de forjar comportamientos autoregulados y socialmente predecibles en jóvenes con experiencias diversas de socialización y sociabilidad.

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 producidas por interacciones de individuos en sociedad. Los comportamientos violentos de ciertos estudiantes o grupos de estudiantes deben ser abordados en el marco de una matriz de societal donde se entrecruzan los condicionamientos sociales e institucionales y las experiencias y percepciones subjetivas.

Bajo estas consideraciones, resulta relevante estudiar la dimensión simbólica-subjetiva; específicamente los sentidos y las experiencias de subjetivación que construyen los jóvenes escolarizados en torno de la violencia. El acto de nombrar qué y quienes son violentos estructurará una dinámica



relacional entre grupos de pares que también desembocará en actos propiamente violentos.

Las formas de relacionarse entre los estudiantes es un factor importante que hace al clima dentro de la escuela. En su seno se despliegan relaciones de poder entre los estudiantes (que exceden al ámbito escolar) en donde la violencia adquiere un papel relevante. Inmerso en una red de interdependencias el sujeto no actúa solo a través de su individualidad sino que también se enmarca en distintos grupos de pertenencia con los cuales se siente identificado. En esta línea, el sociólogo alemán Norbert Elias (1990) sostiene que la imagen del “nosotros” forma parte de la imagen del “yo” que se pretende construir.

En el presente trabajo abordaremos los puntos de conflicto más significativos entre los estudiantes y los sentidos que traen aparejados. Muchas de esas circunstancias, que pueden devenir en situaciones de violencia, condensan un cumulo de significados de fuerte relevancia para los jóvenes. Trabajaremos con entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes secundarios de dos escuelas urbanas de gestión estatal de la provincia de Buenos Aires durante el mes de noviembre de 2009. Dicho material empírico es parte del trabajo de campo<sup>2</sup> de la tesis doctoral de Pablo di Napoli que se desarrolla en el marco de los proyectos de investigación del equipo dirigido por Carina Kaplan.<sup>3</sup>

---

2 Juan Bautista Eyharchet ha colaborado en la realización de diversas tareas del trabajo de campo y en la discusión de algunas ideas que se presentan aquí.

3 Los proyectos actuales del equipo, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA) son:

-Proyecto de Investigación Plurianual PIP, CONICET 11220100100159: “La sensibilidad por la violencia y los sentidos de la existencia social de los jóvenes. Un estudio de las percepciones de los estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas”. Período 2011-2013.

-Proyecto de investigación UBACYT 20020100100616: “Los sentidos de la escuela para los jóvenes. Relaciones entre desigualdad, violencia y subjetividad”. Programación Científica 2011-2014.

## Puntos de conflicto en las formas de relacionarse

La escuela en su función socializadora hoy encuentra dificultades para transmitir sentidos subjetivos de la existencia social y comportamientos autocoaccionados en los jóvenes. Nuestro equipo de investigación plantea como hipótesis sustantiva que el sinsentido de la existencia individual de los jóvenes puede ser uno de los componentes interpretativos de los comportamientos asociados con la violencia. Esto no significa que la escuela haya quedado obsoleta sino que, por el contrario, todavía constituye un espacio con potencial para fomentar prácticas que neutralicen la violencia y posibiliten la construcción de subjetividades que den sentido a la existencia social de los individuos. Para los estudiantes, la escuela sigue siendo una de las instituciones sociales más seguras y confiables de nuestro país (Kaplan, 2009).

La institución escolar no es solo un agente de socialización sino también un espacio de sociabilidad. Los estudiantes conviven un mínimo de cinco horas diarias con individuos de la misma generación con quienes comparten experiencias, construyen amistades, grupos de afinidad y solidaridades sin que por ello no se entrecrucen también relaciones conflictivas.

En nuestro caso, al indagar sobre cómo se llevaban entre sí, los estudiantes comenzaron a marcar diferencias entre los distintos grupos que había al interior de la escuela

En la escuela todos los grupos están divididos. (...) andamos todos divididos por la esquina, por la otra esquina, por todos lados. (Estudiante varón de 15 años de Lomas de Zamora)

El criterio de agrupamiento puede venir por condiciones estructurales como la división, el turno o el año de cursada

así como también por elementos subjetivos como el gusto estético o los hábitos grupales (por ejemplo practicar algún deporte, salir a bailar, tipo de música que escuchan, etc.). La presencia de diferentes grupos al interior de la escuela no implica necesariamente la existencia de conflictos entre sí. No todos tienen que ser amigos de todos ni todos se pueden llevar de la misma forma con todos. De hecho, varios estudiantes afirmaron que si bien hay diferentes grupos, y cada uno anda por su lado, no se tienen bronca y muchas veces se juntan a la salida de la escuela.

Sin embargo, otros estudiantes manifestaron tener problemas o llevarse mal con estudiantes de otros cursos o del otro turno.

...mis compañeros, por ejemplo, los de 4to 2da., tienen problemas con los de 4to. 1ra. Yo soy de 4to. 2da. (Estudiante mujer de 17 años de La plata)

... yo con los de la mañana me llevo mal. Con tres pibitas. (Estudiante mujer de 17 años de de Lomas de Zamora)

En este caso los criterios de organización propiamente escolares operan para identificar o diferenciarse de aquellos con los cuales se mantienen relaciones conflictivas. Pero tampoco el salón de clases es un lugar homogéneo sin subgrupos o carente de conflictos. Varios estudiantes nos han expresado las diferencias que mantienen con sus compañeros al interior de su curso.

El curso sería perfecto si no fuera por 5/6 personas que la terminan arruinando. Estamos aislados. O sea, esta ese grupo que son 5 o 6 y estamos nosotros que nos llevamos re-bien, pero no hay ningún tipo de conexión. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

Era como que el salón estaba dividido porque estaban... hay un par que se drogan, que fuman, todo eso; y bueno, como que no queríamos juntarnos con ellos. (Estudiante mujer de 16 años de La plata)

A lo largo de los testimonios de los estudiantes se visibiliza una auto imagen de un “nosotros” y otra imagen de los “otros” con los cuales se manifiestan puntos de conflicto. Muchas veces ese “otro” es visto como una persona o grupo no deseado con el cual se experimentan rivalidades o sentimientos de amenaza.

De este modo, resulta relevante indagar sobre las situaciones conflictivas que se producen entre los estudiantes y los escenarios de violencia que se desarrollan en torno de aquellas. Cabe aclarar que no estamos igualando el conflicto a la violencia. Como veremos, puede haber situaciones conflictivas sin violencia y violencia sin conflictos previos.

A partir del relato de los estudiantes sobre diferentes situaciones de violencia acontecidas en sus escuelas, les preguntamos cuales eran los motivos por los cuales se generaban esas situaciones. Los propios alumnos reconocen que los motivos de peleas o discusiones son insignificantes o poco relevantes pero que, una vez comenzadas, podían derivar en hechos de violencia.

No hay motivos para pelear. Ahora es cualquier cosa. Es por pelotudeces que te podes pelear. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

Por una estupidez. Uno le tira la mochila al otro y el otro le dice “levantame la mochila y la silla” y el otro le dijo que no y así empezaron a discutir y después se agarraron afuera. (Estudiante varón de 13 años de Lomas de Zamora)

En principio, parecería que no hay fundamento por el cual se pueda llegar a agredir a alguien o que, por cualquier cosa se podría generar una situación de violencia. Aquí el conflicto aparece desprovisto de sentido o la violencia emerge a partir de comportamientos que resultan difíciles de predecir. No se sabe qué puede provocar una agresión o, dicho de otro modo, todo puede desembocar en una pelea.

Si bien varios de los jóvenes entrevistados dijeron que “no hay motivos” para una pelea o que esos motivos son “estúpidos”, en la práctica saben identificar ciertos puntos de conflicto que son de suma importancia entre sus pares. Aquí nos centraremos en cuatro de ellos: a) las burlas y cargadas, b) hablar mal del otro por detrás, c) mirar a la novia/o del otro/a y, d) mirar mal.

### a. Las burlas y cargadas

Las burlas y cargadas son presentadas como situaciones cotidianas y habituales entre ellos. La mayoría no las consideran violentas y las toman con naturalidad, como una forma de comunicación y de juego entre compañeros.

Burlas y cargadas siempre. Las tomas bien, no como violencia. (Estudiante varón de 15 de La Plata)

Burlas o cargadas sí, en broma. (Estudiante femenino de 17 años de La Plata)

Sin embargo, existen ciertos límites difusos pero consensuado entre ellos por los cuales una cargada puede tornarse violenta.

...es según la burla que te este diciendo, que sé yo. Ya es normal. Si hay confianza está todo bien, sino ya es violen-

cia porque te están bardeando. (Estudiante varón de 15 años de La Plata)

E: Burlas y cargadas, eso puede pasar, pero también lo hacemos para joder, no de mala onda.

P: ¿Y cuál es la diferencia entre una burla para joder o que está todo bien y una en que no está todo bien?

E: Y... una burla en que está todo bien, nos reímos entre nosotros un rato y después seguimos con otra cosa. Y así... para molestar a la otra persona, terminan agarrándose a trompadas, peleados. Por eso todas las cosas tienen un límite.

P: ¿Cuál es ese límite?

E: Y después de que lo cargaste un ratito largo ya está, no lo cargués más.

(Estudiante varón de 13 años de Lomas de Zamora)

El límite es el grado de confianza entre los que participan de las cargadas. Si los que se cargan se llevan bien y se conocen, las burlas son tomadas de forma amistosa. Pero, si entre ambos no se consideran cercanos o de confianza, esa misma cargada que antes podía ser tomada de forma amena es considerada como una ofensa, una “bardeada” que se convierte en violenta.

Los criterios de clasificación escolar que mencionamos anteriormente muchas veces operan como frontera entre lo conocido y lo desconocido. Al interior de un curso existen códigos cotidianos que hacen conocidos a quienes forman parte. Las cargadas entre estudiantes de diferentes divisiones son mucho menos toleradas que la que pueda surgir entre compañeros de un mismo curso. El pertenecer a otra

división implica ser un “otro”, a veces desconocido, con el cual no se tienen la misma confianza que con sus compañeros de salón.

El segundo límite está orientado con el objetivo de la cargada. Si lo que se busca es hacer un mal y/o se discrimina ya se transforma en una situación violenta. En estos casos, las burlas pasan de ser actos graciosos a ser actos de humillación.

Somos conscientes que las burlas y cargadas existieron siempre en los colegios. Los que nos interesa remarcar es cómo son percibidas hoy por los estudiantes. Para ellos, las cargadas no son violentas por su contenido en sí, sino que su violencia emerge en la relación intersubjetiva en la que se despliega. El límite entre la violencia y no violencia se da por el grado de confianza previo de los protagonistas o por el fin que busca uno sobre el otro con la cargada. Las burlas que sobrepasan estos límites son consideradas formas de violencia verbal que a su vez, pueden desembocar en agresiones físicas como lo demuestra el siguiente testimonio.

E: La otra vez se pelearon porque empiezan a molestar-se, a cargarse, y después se enojan y así terminamos a los golpes.

P: ¿Todo empieza por...

E: Molestar y se van agarrando más.

P: ¿Y cómo terminan?

E: A las piñas. Se revolean cosas. Los separan. Se los llevan a la dirección.

(...) Por que empiezan a agastar, agastar, agastar, hasta que te cansaste y ya está. Después terminan a las piñas.

(Estudiante varón de 15 años de Lomas de Zamora)

Cuando las bromas y cargadas se centran en determinados estudiantes de forma periódica y repetitiva usualmente se habla de hostigamiento escolar o bullying. Este término fue desarrollado por Dan Olweus (1998) en su libro *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Muchas investigaciones, generalmente de corte psicosocial, han abordado el tema de la violencia desde esa perspectiva. En ellas se trata de indagar las motivaciones del agresor y las secuelas que dejan en la víctima las situaciones de acoso y maltrato escolar. Si bien esta perspectiva de análisis tiene en cuenta las relaciones de poder asimétricas entre los estudiantes generalmente, aísla los conflictos reduciéndolos a una lógica dicotómica entre víctima y victimario. De allí que muchas veces se individualicen las causas, responsabilidades, culpabilidades y secuelas desde aspectos psíquicos o de la personalidad de los protagonistas sin enmarcarlos en un contexto más amplio de relaciones múltiples. Asimismo, este enfoque deja escapar diferentes formas de micro violencia que no se centran en casos o estudiantes específicos pero que emergen producto de la interacción entre los diferentes grupos de pares.

Según los estudiantes, “siempre hay alguno al que tienen de punto” para las cargadas; lo interesante aquí es indagar las lógicas que entran en juego en los procesos de tipificación. En sus relatos podemos identificar tres figuras que son propensas a recibir este tipo de acoso. En primer lugar nos encontramos con aquellos estudiantes que tienen algún “defecto” físico visible.

Hay una chica que es enana y la re cargan a full. (Estudiante varón de 15 años de La Plata)

Hay una chica (...) que tiene problemas para el aprendizaje y la cargan por la forma de hablar. Le hacen burla



de cómo habla, la hacen más ñoña. (Estudiante varón de 16 años de Lomas de Zamora)

En este caso, un atributo físico se convierte en el tema principal de las cargadas y en el punto de identificación de la persona que lo porta. Siguiendo a Goffman (2006) podemos decir que este atributo deviene en estigma en cuanto constituye un símbolo de descrédito para la persona que lo porta. El estigma refiere a un atributo profundamente desacreditador, pero no es el atributo propiamente dicho el que genera la estigmatización hacia su poseedor sino el sentido social que se le otorga en un entramado de relaciones.

Goffman (2006) menciona tres tipos de estigma: en primer lugar, los distintos defectos físicos; en segundo lugar, los defectos del carácter del individuo y; por último, los estigmas relativos al origen sociocultural como pueden ser la etnia, la nación, la religión, etc. El primer grupo de estudiantes que es objeto de cargadas, sería poseedor del primer tipo de estigmas. A su vez, podemos hablar de otro grupo de estudiantes al cual se le atribuirían estigmas del segundo tipo: este es el caso de los que son muy estudiosos:

Por ejemplo a los más estudiosos. Bueno, él [ese chico que también están entrevistando] es re estudioso mal. Y cuando se pone a hablar de algo serio lo único que hacen es tomarle el pelo porque él sabe. Es la verdad, sabe de todo. Entonces, cuando se pone a hablar en serio le toman el pelo. Es el traga como le dicen. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

Estudiar en exceso u obtener muy buenas calificaciones también es objeto de burla. Quienes sacan buenas notas todo el tiempo son tipificados como “tragas” “nerds” por el resto de sus compañeros. Aquí se puede observar claramente como los atributos que se utilizan para categorizar a las

personas no tienen un sentido propio sino que dependen del entramado de relaciones donde se pongan en juego. El muy buen desempeño académico que constituye un símbolo de prestigio para la institución escolar es considerado como un símbolo de estigma dentro de las relaciones entre los estudiantes.

Por último tenemos el caso de los estudiantes que recién ingresan a la institución.

Al nuevo es al que más le dan. (...) Después ya esta, sos uno más. (Estudiante varón de 15 años de La Plata)

El estudiante “nuevo” es un desconocido para aquellos que ya forman parte del grupo al que ingresa; y las cargadas son una forma de hacerle sentir su extranjerismo pero, a su vez, también de conocerlo y medir sus reacciones. Según García y Madriaza la violencia 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” (2005: 11). Por eso, lo mismos estudiantes aseveran que luego de conocerse un poco más, esta persona deja de ser “nuevo” y pasa a ser “uno más”. En ese caso se afianzó un nexo de confianza entre los miembros de un curso lo que hace que, o bien dejen de cargar a su integrante más nuevo o que esas mismas burlas no sean ya tomadas como ofensivas o violentas.

## b. Hablar mal del otro

Una persona no solo es por lo que dice ser sino también por lo que otros dicen sobre sí. Lo que otros piensen o digan sobre uno impacta en el interior de uno mismo y afecta su forma de ser y relacionarse con los demás. Los estudiantes le asignan una gran importancia a lo que dicen otros sobre

ellos. Lo que piensen sus pares es una forma de evaluación sobre cómo son vistos hacia afuera. El que alguien hable mal sobre uno mismo es tomado como una ofensa grave.

Que si yo me entero que andas diciendo “eso” te voy a romper la cara. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

...a veces es porque uno está con la chica del otro o porque viene uno y dice: “este habló mal de vos”.

(Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

Muchos de los conflictos que surgen en la escuela son por la circulación de rumores en los cuales se habla mal de alguien. Ese “hablar mal” consiste en decir algo ofensivo de esa persona para difamarlo o asociarlo con ciertas situaciones desafiantes como “que anda mirando mal o que está mirando al chico o a la chica de otro”. En estas circunstancias, el hablar mal se transforma en un motivo de pelea que muchas veces pasa del enfrentamiento verbal a la agresión física.

Las propias mujeres sostienen, que el hablar mal se da más entre ellas que entre varones.

P: ¿Sucede esto de rumorear, hablar mal del otro?

E: Sí, un montón. En este caso fue por un chico. ¿Rumorearse? Un montón... jajaja.

P: ¿Qué se dice? ¿Cuáles son los motivos del rumor?

E: Algunos pueden ser porque “éste me miro mal, ésta me miro mal” o porque “ésta se está haciendo la linda con mi chico” o “ésta está con el chico que me gusta” o “vos sos re careta, vos sos re villera”. Me parece que es por eso. A mí me parece que se da más entre las mujeres. Será porque somos más quilombras. En cambio los chicos te

la cortan enseguida. Los chicos no son tanto de andar hablando mal del uno o del otro. Capaz que los chicos son más de ir y agarrarse (. . .). Las chicas, hablan, hablan, hablas. Me parece que los chicos van y te encaran “estás hablando mal de mí”. Las chicas no tanto. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

Según esta estudiante, las mujeres son de hablar por detrás, mientras que los hombres son más directos y, en cuanto circula el rumor de que alguno está hablando mal del otro van directamente a enfrentarlo. Sin embargo, esta misma estudiante relató una situación en la cual no solo se acercó a hablar con una compañera que hablaba mal de ella, sino que el conflicto logró resolverse sin necesidad de recurrir a la violencia.

Por ejemplo, una chica venía hablando mal de mí. Yo no voy a ir y matarla a palos porque anda hablando de mí. Yo fui, hable con ella y le dije “me enteré de tal, tal y tal cosa” y ella me decía que escuchó que yo también estaba hablando mal de ella y yo nada que ver. Mirá si yo iba y le pegaba sin razón porque ni yo ni ella estábamos hablando mal. Iba, la mataba a palos y al final nada que ver. Entonces no podes hacer eso. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

El rumor, en su misma definición consiste en la difusión solapada de información vaga o distorsionada sobre alguien o algo. Muchas veces, el contenido original del rumor se falsea o exagera aumentando aun más sus efectos. En este caso, el rumor se desactivó por el dialogo entre los protagonistas (quien hablaba mal y quien era objeto de ese hablar). El dialogo aquí fue una herramienta efectiva para evitar una situación de violencia.

### c. Mirar al novio/a

En plena adolescencia la relación con el sexo opuesto trae aparejada toda una serie de emociones y sentimientos así como también de conflictos. Tal como afirma Mónica Maldonado, a partir de una investigación realizada en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba, “Dentro de las relaciones entre pares que se desarrollan en las escuelas, ocupan un lugar importante los conflictos generados por cuestiones en torno de la sexualidad, los enamoramientos, las emociones y los afectos” (2005: 727).

Los conflictos no se dan tanto a partir de diferencias de género sino al interior de ellos, siendo objeto de disputa una persona del sexo opuesto. Los noviazgos, los amores fallidos y los celos ocupan un lugar importante en la relación de los jóvenes entre sí. Según Maldonado, el noviazgo implica la “posesión de algo” y la configuración de un “nosotros de dos” que pone en jaque el nosotros del grupo de amigos o amigas.

El mirar a la pareja del otro ya es motivo de pelea. Esa mirada que puede empezar como principio de seducción hacia la mujer o varón se convierte en un desafío hacia el supuesto novio o novia. Según los chicos, al novio no le queda otra opción que “saltar” para defender a su chica y “ponerle los puntos” al que la mira. Ahora bien, ésta no es una situación propia de los varones sino que las mujeres también expresan como motivo de conflicto entre ellas el estar persiguiendo al novio de alguna o al chico que a alguna de sus compañeras le gusta.

[Los chicos] ...porque vas a bailar con tu novia y uno la miró ya vas y te la agarrás con el que la miró. (Estudiante varón de 15 años de Lomas de Zamora)

[Las chicas] ...por el novio de una, que le sacó el novio a la otra. Se agarran terriblemente y se dan mal, peor que los pibes. (Estudiante mujer de 15 años de La Plata)

Este cruce de miradas traspasa el ámbito escolar. La noche, y específicamente el boliche, es uno de los ámbitos de disputa donde las miradas salen a relucir. Al quedar opacada la palabra por el volumen de la música la vista es uno de los sentidos principales que intervienen en la acción comunicativa. Según Fernando Pérez y Julián Piñero, "...en el interior del boliche se establece un juego en donde las miradas van y vienen en un continuo deambular por los rostros ajenos, realizando una especie de sondeo a la espera de ser 'reconocido'. " (2003: 115). La mirada se convierte en una fuente de información propia sobre los otros y de control hacia uno mismo por parte de otras miradas. A su vez, el juego de miradas de la noche, muchas veces continúa al otro día en la escuela. Los estudiantes nos fueron contando sobre peleas entre compañeros a la salida del colegio porque uno de ellos había mirado a la chica de otro el fin de semana anterior.

#### d. Mirar mal

Como dijimos más arriba, la mirada es un instrumento de comunicación muy poderoso. Que mirar, como mirar y cuando mirar llevan implícitos determinados códigos en función del contexto en el cual se dan esas miradas. No es lo mismo mirar a una chica en general que mirar a la novia de un compañero, como tampoco es lo mismo mirar a un chico en el colegio que mirarlo dentro de una discoteca. A eso se suma la forma en que se mira y la duración de la mirada.

Muchos estudiantes afirman que "mirar mal" es un motivo de pelea y hasta una forma de violencia:

Ir caminando y mirarse ya es motivo para una pelea. “¡Que miras!”, si vos saltas ya está. (Estudiante varón de 15 años de La Plata)

A mí lo que me molesta es generalmente eso de mirarse, interpretan una mirada como algo (...). En los varones es también el... “me miraste mal”, “te mire mal” o “no me gustás” directamente y “te agarro a la salida”. (Estudiante mujer de 17 años de La Plata)

Algunos jóvenes sostienen que el mirar mal carece de un sentido específico y que funciona más como argumento o provocación para pelearse:

Y si uno le tiene bronca a otro decimos “uh, aquel me miró mal” y ya empezamos así. (Estudiante mujer de 14 años de Lomas de Zamora)

A su vez, es posible que aquellos jóvenes que no manejen estos códigos adecuadamente entren en conflictos involuntariamente.

...pasa un chico caminando y lo miraste, porque uno mira no porque lo esté mirando sino porque uno tiene alcance 180 grados de la vista y estás mirando, no por buscar una pelea. Y te dicen “qué miras, qué miras” y ya te empiezan a decir de todo. (Estudiante varón de 15 años de La Plata)

El juego de miradas es determinante en los enfrentamientos, desafíos y reconocimientos, es decir, en el entramado de luchas de poder. Una simple mirada puede acarrear una multiplicidad de significados dependiendo de las personas que se miran y en las circunstancias en que lo

hacen. Para los estudiantes “mirar mal” implica una situación de menosprecio que muchas veces expresa desafío.

Te rebaja, o pasa y te mira así, con cara de culo. (Estudiante mujer de 14 años de Lomas de Zamora)

El “mirar mal” es un acto por el cual el otro busca que se reconozca su existencia. Aquí, la mirada ya no busca seducir sino desafiar. Te desafío a que existo, que estoy acá. El encuentro de dos miradas genera un posible conflicto que tiene que ser resultado. En cuanto una de esas miradas es desplazada hacia abajo hay una resolución por sumisión pero si esa mirada persiste se transforma en un mirar mal que puede derivar en agresión física.

## **A modo de cierre**

A lo largo de este trabajo pudimos observar el complejo entramado de relaciones y sentidos que giran en torno de determinados puntos de conflicto que pueden desembocar en situaciones violentas. La violencia no es solo producto de ciertos hechos o actos sino que emerge a partir de situaciones relacionales que tienen múltiples significados. Definir qué es violento y qué no lo es así como también, quienes son nominados como violentos y quienes no, es parte de una lucha simbólica que se actualiza permanentemente.

Comprender las formas en que se relacionan los estudiantes y los sentidos que le otorgan a la violencia resultan de suma necesidad para poder destrabar diversos tipos de conflicto. La escuela, en cuanto espacio de encuentro de todos los jóvenes, es un lugar central desde donde se pueden generar canales de diálogo, de convivencia y tolerancia que no se centren necesariamente en medidas punitivas.



## Bibliografía

- Elias, N. (1990). "La sociedad de los individuos". En Elias, N., *La sociedad de los individuos*. Barcelona, Península, 15-84.
- García, M., Madriaza, P. (2005). "Sentido y sinsentido de la violencia escolar. Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos". En *Psykhe*, 14 (1), 165-180.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Kaplan, C. (2011). "La sensibilidad por la violencia como experiencia cultural y educativa en sociedades de desigualdad. El caso de los jóvenes". En *Caderno de Estudos Sociais*, 25 (1), 45-52.
- Kaplan, C. (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Maldonado, M. 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.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Morata.
- Pérez, F., Piñero, J. (2003). "Estética de la afectividad y modalidades de vinculación en el boliche". En Margulis, M., *Juventud, cultura, sexualidad: la dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes*. Buenos Aires, Biblos, 109-124.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles : estrategias del desencanto*. Barcelona, Norma.



# Las formas del conocimiento científico y las identidades disponibles en la modalidad técnica de la escuela secundaria

*Cecilia Ortmann*

La presente ponencia se enmarca en la investigación que llevo a cabo indagando las posibilidades de elección del campo de inserción laboral que se les ofrece a lxs<sup>1</sup> estudiantes de los años superiores de escuelas medias de modalidad técnica, en el ámbito estatal de la ciudad de Buenos Aires. A su vez, este trabajo se desarrolla dentro del proyecto “Educación sexuada y curriculum: debates epistemológicos y metodológicos desde la perspectiva de género”<sup>2</sup> que –a partir de una crítica al androcentrismo que sustenta la conformación de las disciplinas escolares– apunta a elaborar contenidos y enfoques curriculares relativos a la construcción del cuerpo sexuado y acompañar experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en áreas curriculares de la escuela secundaria.

---

1 El uso de la “x” en la flexión de género apunta, por un lado, a ofrecer una alternativa al tradicional uso hegemónico de sustantivos y adjetivos masculinos que invisibiliza la pluralidad y multiplicidad de sujetos/as/xs que contiene. Y por otra parte, en la incomodidad de su lectura y enunciación yace el interés de incluir aquellas identidades que no se reconocen en la matriz binaria heteronormativa varón/mujer.

2 Programación UBACYT 2011-2014, dirigido por la Dra. Graciela Morgade. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

En trabajos anteriores, he indagado en profundidad las dinámicas de la división sexual del trabajo en la formación de habilidades laborales durante las clases prácticas de taller y durante la realización de pasantías. En esta oportunidad, propongo describir cómo se transmiten los saberes específicos de la formación científico-técnica en las clases teóricas y prácticas, y cómo se perpetúan, o bien se critican y revierten, los roles diferenciados y jerárquicos que hegemónicamente se reservan para varones y mujeres en este ámbito.

Con este propósito, recupero los aportes de Verónica Edwards para identificar distintas formas de presentar los contenidos específicos de la especialidad Construcciones de esta orientación de nivel medio. En este sentido, me interesa conocer qué relación se puede establecer entre las distintas formas de transmitir y construir el conocimiento científico, y los discursos e imaginarios sobre las expectativas de inserción laboral que se atribuyen a lxs alumnxs que transitan estos espacios curriculares.

De esta manera, planteo como posibles anticipaciones de sentido que las formas pedagógicas que involucran activamente a lxs estudiantes en la construcción de saberes, son también aquellas que ofrecen diversidad, multiplicidad y complejidad en términos de imágenes de género en tanto proponen una mirada crítica de la concepción hegemónica de la ciencia en tanto ámbito masculino, oficiando de “prestadores de identidad” (Frigerio, 2008). En este sentido, “la forma de conocimiento que conduce menos a la enajenación del sujeto en el conocimiento y da indicios de una posición de menor subordinación del sujeto ante la supuesta verdad anónima de la ciencia” (Edwards, 1985), incorpora en su propuesta pedagógica la visibilización y problematización de la división sexual del trabajo en las áreas científico-técnicas.

Sustentaré mi análisis tomando como fuente empírica entrevistas a docentes y alumnxs, y observaciones de clases de materias que integran exclusivamente el plan de estudios de la especialidad Construcciones. El corpus empírico seleccionado fue registrado en una escuela media técnica de la Ciudad de Buenos Aires; trabajo de campo que he iniciado durante el ciclo lectivo 2011 y que continuó hasta fines del año 2012. En consonancia con el proyecto de investigación del cual forma parte, en este trabajo abordaré el objeto-problema planteado desde un enfoque cualitativo, enmarcado en los Estudios Culturales y de Género, orientado a develar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado.

## **Entre los saberes científicos y los contenidos escolares: ¿Qué se enseña en las escuelas técnicas?**

Diversas líneas de análisis provenientes del campo de la didáctica nos ofrecen pistas para comprender cómo los conocimientos específicos son transmitidos, apropiados, reconstruidos, en la escuela secundaria. En este sentido, propongo primeramente delinear algunos puntos claves en relación a la enseñanza entendida, en un sentido amplio, como “la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es acción situada porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional” (Basabe y Cols, 2007: 141). En el caso de la educación formal, esta acción situada está –desde sus orígenes– regulada e institucionalizada por normativas del Estado. Y más específicamente, la historia de la educación técnica está signada por etapas de reformas que, al establecer diferentes currículas y estructuras, fueron propiciando distintos caminos para de-

sarrollar la enseñanza, especialmente en aquellas asignaturas específicas de la formación científico-técnica.

Así, podemos identificar dos grandes procesos de mediaciones que implican selecciones y reconstrucciones sucesivas que atraviesa el currículum escolar para constituirse como tal. Primeramente, tiene lugar una transformación de los saberes mediante la selección de contenidos que integran el programa de cada materia; selección que está condicionada por una determinada visión de la ciencia, de cómo se construye el conocimiento científico, de cómo se enseña y de cómo se aprende. Tal como señala Antonia Candela, “el saber, que en la ciencia es vivo y en constante transformación, frecuentemente se congela y adquiere el carácter de norma” (Candela, 1985: 177). En otras palabras, “en la escuela se enseñan conocimientos, lenguajes, destrezas, actitudes, normas, modos de hacer que una sociedad produce y considera valiosos. Y los docentes son los encargados de hacer asequibles a los alumnos unos saberes que fueron construidos por otros actores en otros contextos sociales” (Basabe y Cols, 2007: 148)

Una segunda transformación tiene lugar cuando cada docente presenta esa selección de conocimientos a sus alumnxs, proceso conocido como transposición didáctica:

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que vas a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado transposición didáctica. (Chevallard, 1991: 45)

Así, luego de un proceso de doble transformación, los contenidos académicos son presentados en la escuela con

carácter de “verdaderos”, otorgándoles una cierta autoridad por medio de la cual, a la vez, se define implícitamente lo que no es conocimiento válido. De este modo, la enseñanza se caracteriza por transmitir visiones “autorizadas” del mundo (Edwards, 1985), invistiendo a la tarea docente de una indiscutible legitimidad pedagógica. En las escuelas técnicas, este status social está reforzado por titulaciones – generalmente de grado universitario– que no pertenecen al ámbito educativo: lxs profesorxs son ingenierxs, arquitectxs, diseñadorxs.

De este modo, tal como afirma Verónica Edwards, “los contenidos académicos son un particular modo de existencia social del conocimiento. La escuela es el espacio específico donde este conocimiento es reconstruido y definido. (...) El aula misma es una instancia de definición del conocimiento; además de ser el espacio concreto donde ocurre la síntesis particular de las mediaciones de las formas de conocimiento, prescribe en su diseño las posibilidades y limitaciones de las relaciones con el conocimiento” (Edwards, 1985: 146).

A continuación presentaré las distintas formas que adopta la transmisión y construcción del conocimiento en los espacios curriculares de la modalidad técnica.

## **Formas del conocimiento: ¿Cómo se enseña en las escuelas técnicas?**

Tal como vimos en el apartado anterior, los conocimientos producidos en distintos ámbitos de la sociedad sufren una doble transformación al ser impartidos en la escuela. Con el fin de problematizar particularmente cómo se produce la transposición didáctica, es decir, cómo se presentan y transmiten los contenidos específicos de la formación téc-

nica al interior de cada aula y de cada materia, propongo distinguir –siguiendo los aportes de Verónica Edwards– el tipo de conocimientos que circula en las clases escolares, según el formato con el que es introducido a lxs estudiantes. Al respecto, la autora señala que “el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido” (Edwards, 1985: 147). Y en este sentido, indagar la lógica del contenido permite comprender los presupuestos epistemológicos que subyacen la producción de los conocimientos escolares, y a la vez, visibilizar qué ofertas identitarias se ponen a disposición de lxs estudiantes.

De esta manera, a partir del material empírico, puedo identificar en primer lugar un grupo de docentes que desarrollan sus clases de manera expositiva, transmitiendo una serie de contenidos de manera estática y cerrada, con un vocabulario científico específico e imperativo, y que impide cualquier tipo de cuestionamiento al conocimiento mismo como construcción sociohistórica. Este formato –que Edwards denomina *conocimiento tópico*– sostiene los estereotipos relacionados a la división sexual del trabajo que relega a las mujeres del ámbito científico-técnico, invisibilizando alternativas para la construcción de una subjetividad no hegemónica en término de género. Como caso emblemático de este grupo, en la clase de Materiales se transmite, por ejemplo, la composición de un material y la única manera “correcta” de manipularlo en un entorno con escasa o nula participación de lxs estudiantes y donde también, por supuesto, no se pone en cuestión quiénes son más aptos para hacer este tipo de trabajos.

Luego, es posible identificar un segundo grupo de docentes que abordan las temáticas específicas de su campo mediante la lógica de la aplicación, es decir que presentan



un conjunto de procedimientos que permiten la consecución de un determinado objetivo. Edwards llama *conocimiento como operación* a esta modalidad que prevalece entre lxs docentes de la especialidad Construcciones, especialmente en aquellas materias que cuentan con horas de taller. La autora describe que “basado en una lógica deductiva, el eje estructurante de su razonamiento es: conocidas ciertas características generales, éstas se pueden aplicar a situaciones específicas para obtener un producto” (Edwards, 1985: 156).

En el taller la dinámica de la clase adopta una suerte de horizontalidad y flexibilidad en los roles de alumnx y profesorxs que da lugar a la construcción de un ámbito más igualitario en relación a los vínculos escolares, pero aún así mantiene un lugar subordinado para las alumnas sosteniendo el carácter masculino de la ciencia. En este sentido, es posible hallar profesorxs que presentan y distribuyen las actividades de manera igualitaria entre varones y mujeres, aún cuando se trata de tareas típicamente asociadas a un ideal de masculinidad hegemónica, como puede ser realizar una conexión eléctrica o una mezcla de hormigón. Sin embargo, un docente entrevistado explica que “las chicas tienen que saber cómo se tiende un cableado, aunque después en realidad nunca lo hagan. Si van a contratar un electricista para una obra, tienen que saber qué pedirle”. Así, es posible vislumbrar un complejo entramado de sentidos entre una aparente distribución igualitaria de las tareas y una multiplicidad de sentidos en torno de las expectativas de futuro desempeño laboral de lxs jóvenes.

Por último, encuentro un tercer grupo de docentes cuyas clases implican activamente a lxs alumnx en la construcción colectiva del saber en cuestión, y que generalmente toman el interés de sus estudiantes como punto de partida para introducir una nueva temática. En estas clases, los contenidos son presentados con el formato que Edwards

denomina *conocimiento situacional*, entendiendo que “es un conocimiento centrado en el punto de intersección entre el mundo y la mujer o el hombre para el cual ese mundo es significativo” (Edwards, 1985: 164). En este grupo identifico además una intención manifiesta de derribar los límites que tradicionalmente se imponen a las mujeres que intentan desarrollarse en este ámbito.

Para ilustrar esta forma de presentar el contenido, elijo un fragmento de la clase de Diseño, donde el curriculum apunta a formar a lxs estudiantes en una variedad de perspectivas y enfoques para encarar la tarea de planificación edilicia. Uno de los docentes que dicta esta asignatura –a quien que ubico en este tercer grupo– tiene formación en Arquitectura como título de base, y organiza sus clases a partir de presentaciones de lxs alumnx sobre temas previamente asignados, de modo que tienen que investigar y preparar la información pertinente para exponer a sus compañerxs. La distribución de las temáticas a presentar –corrientes de construcción– va acompañada de una figura reconocida en el campo, que no solo es emblemática de cada enfoque sino que, además, se trata de personalidades que rompen con la configuración tradicional y hegemónica, que –por lo general– dan cuenta de una manifiesta postura político-ideológica, y que subvierten, o presentan otras posibilidades, a la asignación de roles jerárquicamente diferenciados de varones y mujeres en el ámbito científico-técnico.

Así, para abordar la corriente del Deconstructivismo, el docente asignó a un grupo de alumnos varones la preparación de la clase a partir de la figura de Zaha Hadid, una famosa arquitecta irakí, que para estudiar y desarrollar su profesión, tuvo que exiliarse de su país de origen y superar innumerables barreras que la matriz binaria de los géneros impone, determinando los “posibles” trabajos de hombres y mujeres. La obra arquitectónica de Zaha Hadid ha sido

reconocida en diversas ocasiones con premios de rango internacional entre ellos el Pritzker, tratándose de la primera mujer que consigue este galardón.

En el desarrollo de la clase, una vez que los dos alumnos a cargo terminaron su presentación, el profesor –al igual que en otras oportunidades– centró la discusión en la dimensión política y social del desarrollo profesional de Zaha. Transcribo a continuación un fragmento del registro de observación:

Profesor: ¿Qué es lo que podemos rescatar de Zaha Hadid? Primero, ¡es mujer! Tuvo que ir a estudiar y desarrollarse en Londres porque en su país de origen no hubiera podido estudiar ni dedicarse a eso.

Alumno (*lee*): “No se diseña para los maniqués, sino que hay que pensar en el alma de las personas”.

El docente habla de la importancia de esa filosofía de pensamiento.

Alumno: Se la considera un referente para la arquitectura, sobre todo por ser mujer. Profesor: ¿Qué averiguaste? ¿Está casada? ¿Tiene hijos?

Alumna: Ella está sola porque quiere. Si dejara de trabajar un poco, tendría tiempo para estar con alguien.

Otra alumna habla de una arquitecta que conoce, que trabaja mucho y no está casada ni tiene hijxs.

Profesor: Y seguro que es feliz, porque hace lo que le gusta... Alumna: No creo, eh?

Alumno: Cada uno hace lo que puede para ser feliz, no podemos juzgar las decisiones de los demás. ¿Cómo sabés que no es feliz?

Profesor: Zaha dejó su país para hacer lo que le gusta.  
Claro que es feliz!

La propuesta pedagógica, mediante selección de enfoques y personas representativas de cada corriente así como a través de los ejes elegidos para la discusión grupal, pone a disposición de lxs estudiantes distintas figuras que ofician de ofertas identitarias, visibilizando los estereotipos de género que imperan en el ámbito científico-técnico y proponiendo trayectorias profesionales distintas a las hegemónicas. En este sentido, en relación a la hipótesis que orienta este trabajo, tal como señala Graciela Frigerio, “la identidad es un proceso por el cual el sujeto se constituye y se transforma, asimilando o apropiándose de aspectos, atributos o rasgos de lo que lo rodean” (Frigerio, 2004: 147). Es decir que la identidad adquiere un carácter dinámico y relacional, en tanto se construye a través de las relaciones con otrxs –con “lx otrx”: personas, situaciones, conocimientos– que asumen el rol de prestadores de identidad en la construcción de la propia subjetividad de alumnas y alumnos.

## **A modo de conclusión**

La historia de la educación técnica en nuestro país ha estado signada por una sucesión de reformas que conforman actualmente una trayectoria donde priman los saberes construidos en ámbitos lejanos a la escuela. Se ha configurado, de este modo, un escenario con una fuerte concentración simbólica de las significaciones hegemónicas de género en una marcada presencia de varones, tanto entre lxs estudiantes como entre el personal docente. A su vez, este sesgo cuantitativo se relaciona estrechamente con las prácticas y especialidades que allí se desarrollan, tradicionalmente consideradas masculinas. Graciela Morgade describe esta

articulación en términos de una división sexual de los saberes técnicos-profesionales:

Además de la división social del conocimiento entre clases, también existe una relación diferencial entre lo femenino y lo masculino en la academia y en los saberes manuales de los oficios (...) donde se despliega y refuerza la masculinidad hegemónica a través de la fuerza, el contacto con las máquinas, la valoración de los saberes técnicos y el bajo peso relativo de las humanidades. (Morgade, 2008: 213)

En este sentido, la transmisión de estos conocimientos está –casi inevitablemente– signada por una visión acrítica de la ciencia y de los roles destinados para varones y mujeres según la lógica de la división sexual del trabajo. Sin embargo, con la intención de evitar acallar las voces y propuestas disidentes, compartí a lo largo del trabajo una nueva línea de indagación que recientemente he iniciado con el fin de visibilizar la pluralidad de estilos que tienen lugar en el momento de la enseñanza.

Así, fue posible reconocer un primer tipo de propuesta didáctica en la cual los docentes se limitan a una transmisión de tipo bancaria sin reconocer ni advertir cómo, dónde, quiénes construyeron esos conocimientos y cuántas otras versiones de esa ciencia han sido relegadas. Luego, propuse identificar un segundo grupo de docentes que intentan superar la propuesta tradicional, brindando un conocimiento de tipo operacional, que se concreta principalmente mediante la distribución aparentemente igualitaria de tareas entre alumnos y alumnas. Sin embargo, como hemos visto, esta supuesta igualdad está aún nutrida de premisas que sostienen los estereotipos de género.

Por último, presenté un conjunto de profesores que plantean una propuesta más dialógica en el diseño de sus clases,

centrada básicamente en los intereses y la participación de todxs lxs estudiantes, y en las cuales estas formas de conocimiento que apuntan a la construcción de sujetxs menos enajenadxs y subordinadxs ante la supuesta verdad anónima de la ciencia, son aquellas que incluyen una visión crítica del conocimiento científico en tanto ámbito exclusivamente masculino. En este sentido, entiendo que en estas clases se presentan varios elementos que funcionan (o pueden interpretarse como funcionando) cada uno en sí mismo como prestador de identidad. Al habilitar espacios de encuentro entre la experiencia, la voz de lxs alumnxs y lo “estrictamente curricular”, la clase deviene oportunidad (Díaz Villa, Ortmann, 2011).

Para finalizar, abro un nuevo interrogante con el fin de continuar profundizando estas líneas de análisis en el marco de mi propia investigación y del proyecto en el cual se enmarca. Entendiendo que la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral conlleva una igualdad de oportunidades para varones y mujeres –tanto en el trato hacia lxs estudiantes como en el curriculum–, me pregunto si acaso estas propuestas identificadas como una forma de conocimiento situacional que contemplan una problematización de la visión tradicional de la ciencia y ofrecen una prestación de identidad que favorece la construcción de subjetividades libres, no estereotipadas, no son entonces las únicas propuestas que se ajustan –o intentan hacerlo– al efectivo cumplimiento de la ley.

## Bibliografía

- Camilloni, A. (comp.) (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós.
- Candela, A. (1985). "Transformaciones del conocimiento científico en el aula". En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*. México, FCE.
- Clair, R. (ed.) (1996). *La formación científica de las mujeres. ¿Por qué hay tan pocas científicas?* Madrid, Libros de la Catarata.
- Díaz Villa, G., Ortmann, C. (2011). "El género (femenino) en disputa. Acerca de la problematización de la afectividad de las mujeres como contenido escolar". Presentado en: *IV Coloquio Internacional Interdisciplinario: Educación, Sexualidades y Relaciones de Género. Investigaciones, experiencias y relatos*. 28, 29 y 30 de noviembre de 2011. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Edwards, V. (1985). "Las formas del conocimiento en el aula". En Rockwell, E., Fox Keller, E., *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia, Alfons El Magnanim.
- Frías Ruiz, V. (ed.) (2001). *Las mujeres ante la ciencia del siglo XXI*. Madrid, Complutense.
- Frigerio, G. (2008). "Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad". En *Revista Ensayos y Experiencias* N° 52. Buenos Aires, Noveduc.
- Gallart, M. A. (2003). "La reforma de la educación técnica en la Argentina durante los años noventa. Modelos, alcance de la implementación y balance actual". En Gallart, M. A., Miranda Oyarzún, M., Peirano, C., Sevilla, M. P., *Tendencias de la educación técnica en América Latina. Estudios de caso en Argentina y Chile*. París, IPE-UNESCO.
- . (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina: ¿un modelo para armar?* Montevideo, Cinterfor/OIT.
- Morgade, G. (2008). "Sexualidades y educación en el turno vespertino de las escuelas técnicas". En Morgade, G., Alonso, G., (comps.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.





## **El discurso individualizante en los medios de comunicación. La voz de los especialistas**

*Virginia Saez*

Desde una perspectiva disciplinaria de la Sociología de la Educación y a través de una trama teórico-empírica, se procura conocer cómo se construyen los discursos en una agenda mediática donde las notas sobre Violencia y Escuela predominan, mientras que las de Mortalidad Infantil o Situación de Calle son escasas.

Las fuentes oficiales suenan hegemónicas frente a las voces de la sociedad civil y la de los propios niños y niñas. Las crónicas relegan a las investigaciones y el uso de términos peyorativos hacia los niños –principalmente menor– se ve muy arraigado.

Los medios de comunicación transmiten información, pero también producen imágenes y prácticas cargadas de representaciones estigmatizantes que permanecen ocultos. Por lo cual es relevante el propósito de este análisis para edificar una alternativa teórica y empírica frente a las visiones hegemónicas judicializantes y estereotipadas sobre la infancia y la juventud.

## El papel de los intelectuales en los medios de comunicación

Siguiendo los aportes de Bourdieu, los nombres de las cosas sociales son objeto de lucha simbólica; de allí que es necesario examinar el proceso de constitución y legitimación de ciertas formas de clasificación que operan en el mundo social, y en mi análisis particular en los medios gráficos, como formas prácticas y comunes de distinción. Para la ciencia social es preciso examinar la parte que corresponde a las palabras en la construcción de las cosas sociales y la contribución que esto realiza en la lucha de las clasificaciones.

Y cuanto más autorizada oficialmente esté la figura encargada de emitir los juicios probabilísticos es presumible que más significativa sea su capacidad de incidir sobre la imagen que se construye sobre los actores escolares. La forma de eufemización más común en la actualidad es la del aparente carácter científico del discurso. Si se involucra el discurso científico para justificar determinadas decisiones sobre situaciones de violencia en las escuelas, esto no se debe solo a que cierta ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo; también y sobre todo se debe a que un poder que cree estar fundado en la ciencia, un poder de tipo tecnocrático, recurre naturalmente a la ciencia para fundar su poder; se debe a que la inteligencia es la que legitima para gobernar cuando el gobierno se dice fundado en la ciencia y en la competencia “científica” de los gobernantes (Kaplan, 2008).

Pierre Bourdieu en sus críticas al campo científico académico lo define como un espacio de lucha que responde a ciertas imposiciones sociales y políticas, establece coactivamente prácticas discursivas, sociales y políticas en la sociedad. Dichas coacciones no son solo obstáculos epistemológicos sino también contribuyen a reforzar los efectos de poder

enmascarados en las mismas prácticas sociales científicas. Entiende que toda relación social, incluidas las que se dan en una comunidad científica, funcionan como relaciones de fuerza o relaciones de poder. En su perspectiva, el propio funcionamiento del campo científico, se desarrolla como un espacio de lucha por la adquisición de autoridad científica (Bourdieu, 2006). Por lo que, rompe con la imagen pacífica de una comunidad científica, como un reino de fines en busca de una idea verdadera. Observa que los agentes tienen un interés en el desinterés, por lo que tienden a disimular sus estrategias en la apuesta específica por el monopolio de autoridad científica, es decir, la capacidad técnica y el poder social de hablar y de actuar legítimamente.

En el campo científico, como un campo de producción simbólica, el poder y las prácticas de violencia simbólica juegan un papel fundamental. De ahí que los productos científicos, como discursos con pretensión de verdad que son capaces de ejercer violencia simbólica imponiendo arbitrariedades culturales con un alto grado de legitimación. Los sistemas simbólicos (Bourdieu, 2006) cumplen la función política de instrumentos de legitimación de la dominación, que contribuyendo a asegurar la dominación a través de su poder propiamente simbólico que solo se ejerce en la medida en que es reconocido, lo que implica que es desconocido como arbitrario. Este poder se ejerce, produce y reproduce en la creencia de la legitimidad de los discursos y de quienes los pronuncian. Así, el poder simbólico se constituye como un poder capaz de constituir lo dado por la enunciación, es decir, hacer ver y creer una visión del mundo, delimitando el mundo en el mismo movimiento que marca el horizonte de lo pensable de él (Bourdieu, 1999).

Por ello, considera pertinente la reflexividad epistémica (Bourdieu, Wacquant, 2005) para una ciencia de la sociedad. La reflexividad es el movimiento de la ciencia

de desdoblarse sobre sí misma, donde la inclusión de una teoría de la práctica intelectual se vuelve el componente y la condición necesaria para una teoría social crítica. Esta reflexividad implica la inclusión de una teoría de la práctica intelectual como componente y condición necesaria para una teoría crítica de la sociedad. A partir de esto, busca analizar el inconsciente social e intelectual con el fin de afianzar la seguridad epistemológica de la sociología. Realiza una apuesta por las ciencias sociales, sin embargo, plantea que si bien las ciencias sociales pueden poner sus instrumentos racionales de conocimiento al servicio de una dominación cada vez más racionalizada, también pueden analizar racionalmente la dominación, es decir, analizar cómo la contribución de conocimiento racional puede aportar a la monopolización de los beneficios de la razón universal, y de este modo contrarrestar ciertas estrategias de dominación.

En este trabajo de investigación, se analiza cómo los discursos científicos, que aparecen en las coberturas de la prensa sobre violencia y escuela, ejercen efectos de poder sobre determinadas prácticas instauradas socialmente. Para la cual se observará e identificará los mecanismos utilizados a través del discurso científico para ejercer efectos de poder simbólico en las prácticas sociales, y se indagará en la relación entre verdad y poder que establecen.

En la relación de los intelectuales con los medios Bourdieu señala un estado de doble conciencia:

Yo no pienso que los profesionales sean ciegos. Ellos viven, creo, en un estado de doble conciencia: una visión práctica que les lleva a sacar el mayor partido, algunas veces por cinismo y otras sin saberlo, de las posibilidades que les ofrece el instrumento mediático del que disponen (me refero a los más poderosos de entre ellos); de otro lado, una

visión teórica, moralizante y plena de indulgencia hacia ellos mismos, que los lleva a renegar públicamente de la verdad que ellos mismos han ayudado a ocultar. (1997: 1)

Observa muchos intelectuales “integrados” en los discursos mediáticos que favorecen al orden establecido. Señala:

Hay mucho de "integrados", efectivamente. Y la fuerza del nuevo orden dominante es que ha encontrado los medios específicos de "integrar" (en ciertos casos podríamos decir comprar, en otros seducir) una fracción cada vez más grande de entre los intelectuales, y ocurre igual en todo el mundo. Estos "integrados" continúan viviendo como críticos (o simplemente, de izquierda), según el antiguo modelo. Esto contribuye a dar mayor eficacia simbólica a su acción, que favorece la reunión del orden establecido. (1997: 4)

Me pregunto entonces ¿Qué efectos tiene la apelación de los periodistas al discurso científico para argumentar sus posicionamientos en el discurso mediático sobre la violencia en el espacio escolar?

La utilización “neutral” de diversos estudios, sin la crítica teórica de los “datos” preconcebidos, o sin vincularlos con la construcción del objeto de conocimiento, ha dado lugar a indagaciones sobre la violencia que solamente sistematizan el sentido común.

Desde estas conceptualizaciones, este trabajo se propone ser objetivo pero no neutro. Objetivo, porque poseemos metodologías propias de las ciencias sociales para tener un conocimiento que queremos que sea riguroso y que nos defienda de dogmatismos; y al mismo tiempo, vivimos en sociedades muy injustas en relación a las cuales no podemos ser neutrales (De Sousa Santos, 2006).

Interesa entonces interrogar los enunciados que comportan las voces de los científicos como autorizada y ligada a establecer un conocimiento que está deviniendo como verdadero. Lo verdadero que se define históricamente y como lucha por el sentido.

## **El caso del diario *El Día de La Plata***

Este trabajo abordará la cuestión de las prácticas discursivas sobre la violencia en las escuelas, desde el periódico *El Día de La Plata*. Se utilizará como caso significativo la cobertura que realizó este medio en el año 2011 desde la voz de los “especialistas”. Se seleccionaron 18 notas que aparecieron en la sección de editoriales y en las que aparecían mencionados profesionales autorizados a manifestarse sobre la temática.

El objetivo será indagar cuáles son las relaciones que se establecen en las prácticas discursivas entre el conocimiento científico y las prescripciones que realizan, ligándolo a las configuraciones de representaciones de una niñez peligrosa asociada a la pobreza y a déficits individuales o familiares.

La pretensión será acercarse a las prácticas discursivas sobre la violencia en el espacio escolar producidas por la prensa de *La Plata* como un lugar central donde se definen prácticas hegemónicas, que necesitan ser constantemente construidas. En tanto supone siempre relaciones de lucha. Porque hablar de libertad, ejercicio de poder y gobierno supone pensar en un tipo de vínculo abierto como lucha por construir.

En este trabajo avanzaré sobre ciertas inquietudes, que surgieron en el relevamiento de la temática, donde observé una apelación del campo periodístico al campo científico, para legitimar ciertos sentidos sobre la escuela. Respecto

de la voz de los especialistas ¿Cómo se están legitimando ciertas calificaciones del espacio escolar? ¿Qué mencionan las voces de los especialistas sobre la escuela, la violencia, la niñez y la juventud? ¿Qué efectos pueden llegar a producir?

Me propongo interrogar los enunciados que comportan las voces de los científicos como autorizada y ligada al proceso de constitución y legitimación de ciertas formas de clasificación que operan en el mundo social. Lo verdadero que se define históricamente y como lucha por el sentido. Donde se establece determinada direccionalidad para con la acción educativa.

La interrogación se centra en el conjunto de las prácticas discursivas en tanto que se establecen como un horizonte de verdad o como racionalidad en el gobierno de la conducta en nuestras sociedades, definiendo un nuevo territorio para la educación y para las escuelas.

Entonces ¿Cuáles son las características de las prácticas discursivas sobre violencia en las escuelas que se articulan en la propuesta mediática? ¿Qué funciones se definen y a quienes le son asignadas tareas y responsabilidades? Como sostiene Kaplan (2008) la forma de eufemización más común en la actualidad es la del aparente carácter científico del discurso. Si se involucra el discurso científico para justificar determinadas decisiones sobre situaciones de violencia en las escuelas se debe a que cierta ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo.

## **Fuentes y voces autorizadas**

En el corpus de notas analizadas aparece como recurrencia la mención a fuentes de legitimación de la información provenientes del exterior. Este aspecto es relevante como sostiene Bourdieu (2006) porque es parte de estrategias

en la apuesta por el monopolio de autoridad científica, es decir, la capacidad técnica y el poder social de hablar y de actuar legítimamente.

Entre ellos hay variados estudios y organismos como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos - PISA (El Día, 10/06/11); cita de profesionales de la UAM (El Día, 02/11/11); un estudio de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura de la UNESCO (El Día, 02/11/11); un estudio del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado de Chile (El Día, 02/11/11); y una investigación divulgada por la entidad para la infancia de Naciones Unidas, UNICEF, y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Estas fuentes funcionan legitimando la narrativa de que hay más violencia en las aulas y hay una necesidad de modificar esta situación.

Algunos ejemplos de esto son:

Cabría señalar que estos episodios, que no son aislados y que se han presentado con cierta frecuencia en otras escuelas, se conocen **cuando acaba de tomar estado público un informe internacional sobre calidad educativa, en donde la Argentina figuró ubicada en el último lugar –ocupó el puesto 65– en una evaluación realizada sobre disciplina escolar. Según el informe complementario del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), desde hace una década Argentina no encuentra estrategias para disciplinar a los alumnos.** (*El Día*, 10/06/11)

Más de la mitad de los alumnos de sexto grado de educación primaria de la mayoría de los países latinoamericanos confiesan haber sido víctimas de robos, insultos,



amenazas o golpes por parte de sus compañeros, **según un estudio de expertos chilenos y españoles.** (*El Día*, 02/11/11)<sup>1</sup>

Llama la atención especialmente que sea América Latina la región del mundo donde más violencia escolar se da", dijo uno de los **responsables del estudio, Javier Murillo, de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la UAM.** (*El Día*, 02/11/11)

El estudio, desarrollado también por Marcela Román, **del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación de la Universidad Alberto Hurtado de Chile,** constata además que los niños y niñas víctimas de acoso escolar logran un desempeño en lectura y matemáticas significativamente inferior al de quienes no sufren este maltrato. (*El Día*, 02/11/11)

Me pregunto ¿Qué prácticas se están dando por supuestas al legitimar las prácticas discursivas utilizando como fuentes de información estudios y organismos internacionales? La construcción de la violencia en el espacio escolar desde informes y estudios de organismos exteriores sugiere pensar en cómo desde la mirada internacional están proponiendo ciertos campos de acción y estructuran el orden de la cosas y el campo de lo posible en las experiencias de violencia en el espacio escolar. En este acto de dar voz a los estudios que provienen del exterior y desestimar o no presentar los que realizan a nivel nacional y las voces de profesionales de las escuelas, se está produciendo una mirada sobre la violencia que por un lado es homologable a

---

1 En los fragmentos de notas presentados en este trabajo se utilizará la negrita para resaltar las nominaciones que sean relevantes para el análisis.

otras sociedades, porque se habla de igual forma de la sociedad argentina que de otras. Y por otro lado, se da de forma tácita una autorización a los estudios exteriores más que a los nacionales. En este sentido es necesario recuperar la relación individuo-sociedad que manifiestan y dan por supuestas estas prácticas discursivas. Estas narrativas parecen suponer una homologación de las configuraciones sociales (Elias, 1999) en las que se desenvuelven los individuos, dado que los análisis sobre la violencia en la escuela pueden ser trasladable.

Otra pregunta emergente es ¿por qué aparecen determinadas voces autorizadas para hablar sobre la violencia en el espacio escolar? Esto nos lleva a pensar en los expertos y profesionales que se mencionan en las coberturas mediáticas analizadas. Llama la atención que los expertos que aparecen son exclusivamente de la rama biomédica o psicológica: médico pediatra (El Día, 03/07/11), médico especialista en psiquiatría infantil (El Día, 03/07/11), psicóloga especializada en adolescencia y familia (El Día, 24/11/11), Equipo Bullying Cero Argentina (El Día, 24/11/11), psicólogo especialista en trastornos de conductas de la niñez y la adolescencia (El Día, 09/05/11) y un experto en violencia escolar (El Día, 24/11/11) del cual no se especifica profesión.

Estas narrativas a partir de una racionalidad biomédica parecen estar legitimando nuevos sentidos sobre la escuela y los sujetos que la habitan. Donde las experiencias de violencia en la escuela son del orden de lo individual, ya sea biológico o psicológico. Esto nos remite nuevamente a pensar en la relación individuo-sociedad. En el desarrollo de su obra Elias aborda la individualidad como determinada por la estructura de la sociedad en la que se nace, lo cual hace que existan variaciones en las formas de individuación de un grupo social a otro, e inclusive al interior de un mismo gru-

po, y de una época a otra. La individualidad que alcanzará una persona no depende de su constitución, sino de todo un proceso de individuación, donde las relaciones sociales juegan un papel central. Las configuraciones sociales y los entrelazamientos van definiendo a las prácticas sociales de individuos concretos. Por lo cual los comportamientos individuales necesitan ser abordados en una matriz social donde se van dibujando los condicionamientos institucionales y las interacciones cotidianas. Los comportamientos violentos y las prácticas de pacificación se anclan en procesos civilizadores de sociedades particulares con individuos concretos. (Castorina y Kaplan, 2006).

Un supuesto que aparece es que la idea del conocimiento científico se define como aquello ajeno al debate político, como un conjunto de saberes que, en tanto refieren al “estado” de los objetos se encuentran al margen del cuestionamiento respecto de los fines. Si la premisa es que el conocimiento científico no obedece a principios o dogmas ya que se trata más bien de un sujeto que, por medio del discernimiento de su razón, construye un saber que da cuenta del objeto y, por tanto, la derivación de los cursos de acción ya no queda enmarcada en ningún dogma, se trataría meramente de un problema técnico, políticamente neutral. Queda exenta de voluntades de poder y de saber en lucha. Pero como sostiene Bourdieu (2006) el campo científico es un campo de producción simbólica, donde el poder y las prácticas de violencia simbólica juegan un papel fundamental. De ahí que estas prácticas discursivas, que se mencionan como la voz de los científicos, son discursos con pretensión de verdad que capaces de ejercer violencia simbólica imponiendo arbitrariedades culturales con un alto grado de legitimación.

A continuación se presentan algunos fragmentos interesantes que dejan huella de esto:

Si bien el **Trastorno por Déficit de Atención (ADD)** constituiría unos de los diagnósticos que más indiscriminadamente se aplica a chicos con problemas de adaptación, no es por lejos el único. Así lo señalan psicólogos y médicos, quienes mencionan además el Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) y el Trastorno de Oposición Desafiante (TOD). (*El Día*, 03/07/11)

Analiza Laura Mariani, **psicóloga especializada en adolescencia y familia**: la sociedad actual, la misma que se caracteriza por sancionar aquello que promueve, observa preocupada uno de los principales síntomas que presenta y padece: el desborde incontrolable de la agresividad. Y podemos comprobar una vez más que recién cuando los chicos hacen síntoma los padres se preocupan. (*El Día*, 24/11/11)

El psicólogo Claudio Hunter Watts, especialista en trastornos de conductas de la niñez y la adolescencia, señaló que ante el fenómeno de la violencia escolar "es imprescindible y urgente reafirmar la alianza familia-escuela. (*El Día*, 09/05/11)

Me pregunto entonces ¿Qué efectos tiene la apelación de los periodistas al discurso científico para argumentar sus posicionamientos en el discurso mediático sobre la violencia en el espacio escolar?

Se trata de indagar cuáles son los principios y cuáles son las áreas de la lucha simbólica sobre las que las prácticas pedagógicas se fundan o procuran ser fundadas.

Parece intervenir las voces de los especialistas y en particular de determinadas disciplinas científicas, para generar efectos de verdad sobre la violencia en el espacio escolar

como asumiéndola del orden lo individual, ya sea en el plano psicológico o biológico. Como problemas individuales que requieren de soluciones en ese orden.

Y cuanto más autorizada oficialmente esté la figura encargada de emitir los juicios probabilísticos, como lo es el caso de los psicólogos, médicos, psiquiatras y otros especialistas recurrentes en las notas periodísticas sobre violencia y escuela, es presumible que más significativa sea su capacidad de incidir sobre la imagen que se construye sobre los actores escolares.

Se involucra el discurso científico para justificar determinadas decisiones sobre situaciones de violencia en las escuelas, porque **pareciera que cierta ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo; y porque aparece un poder fundado en la ciencia.**

## La familia y la comunidad

La familia y la comunidad, aparecen en estas narrativas como el lugar en el cual sentar las bases de las soluciones a la violencia en las escuelas. Los especialistas destacan la capacidad de decisión y gestión a las familias y la comunidad como fuertes a partir de los cuales buscar respuestas posibles. Considerando como supuesto una autorresponsabilización de la familia de los alumnos tipificados como violentos.

Algunos fragmentos de las notas que muestran esto son:

**...son la familia y la escuela a quienes les cabe hoy una tarea esencial** –e irremplazable– ante esta problemática, en tanto que los organismos afines de las diversas jurisdicciones del Estado deben aportar a padres y docentes las herramientas necesarias. (*El Día*, 05/06/11)

El psicólogo Claudio Hunter Watts, especialista en trastornos de conductas de la niñez y la adolescencia, señaló que ante el fenómeno de la violencia escolar **es imprescindible y urgente a reflotar la alianza familia-escuela.** (*El Día*, 09/05/11)

Jorge Mattia, director del industrial Albert Thomas, cree que **las posibilidades de la escuela para dar respuesta al problema de la violencia son limitadas sin el compromiso de otros actores de la comunidad educativa, especialmente los padres.** (*El Día*, 27/03/11)

. . . **padres y educadores deben tomar debida nota** de las crecientes expresiones violentas que signan en este tiempo las relaciones entre los jóvenes, para encontrar el modo de que esa tendencia comience ya a ser revertida. (*El Día*, 22/07/11)

. . . **son la familia y la escuela quienes tienen la responsabilidad de una tarea esencial** –e irremplazable– ante esta problemática, en tanto que los organismos públicos afines deben aportar a padres y docentes las herramientas necesarias para que estos puedan desarrollar la misión con los conocimientos y medios necesarios. (*El Día*, 22/07/11)

Pero la comunidad y la familia no solo aparecen como una zona para la solución de males sino, también, como la causa de su aparición. Como por ejemplo en los siguientes enunciados:

**En el ambiente de la escuela –explicó– de la comunidad o de la familia, están las pistas sobre futuros comportamientos violentos.** (*El Día*, 09/05/11)

El chico busca límites y un 'no' bien explicado lo ayuda a crecer. Pero en estos momentos **en los hogares se está fallando en la función de poner esos límites.** Y ese requerimiento se traslada a la escuela. Pero la función de poner límites, es de los padres. (*El Día*, 27/03/11)

La violencia que se expresa en el ámbito educativo no es un fenómeno nuevo, ni siquiera un problema aislado que se pueda analizar sin **tener en cuenta a la agresividad presente en todos los ámbitos de la sociedad.** (*El Día*, 27/03/11)

Se consideraría entonces que es posible identificar a individuos en riesgo. Aquellos que posean una combinación particular de biología e historia de vida familiar, que los hace susceptibles de unas ciertas condiciones de futuro. Como ya lo sostiene Patrick Champagne (1999), se estigmatiza a los segmentos de la población más vulnerable como son las poblaciones más vulnerables. Lejos de ayudarlos estas “voces especializadas” suele crear una imagen negativa. Contribuyen a su estigmatización (Goffman, 2001), sin duda involuntaria y resultante del funcionamiento mismo del campo periodístico, que se extiende más allá de los acontecimientos que provocan. Estas prácticas discursivas pueden pensarse como un espacio simbólico donde se categorizan a ciertas personas y a los atributos que se consideran como corrientes y naturales, como puede ser la violencia, en las poblaciones más vulnerables.

Desde el discurso mediático la familia es percibida según sus condicionamientos materiales desiguales, víctima y a su vez culpable. En estas prácticas discursivas, parecen deslizarse sentidos sobre un modelo de familia ideal. Para profundizar el análisis es necesario tomar los aportes de Victoria Orce (2012) quien alude a que la estructura de la familia se modifica en función de los cambios que experimenta la sociedad de

la cual forma parte. Afirma que las nuevas configuraciones familiares se definen por contraposición a la familia “normal”, tornándose necesaria la pregunta acerca del estatuto de la “familia real”. Para la autora cada relación familiar es un proceso, y la imagen de la familia perfecta, armónica, resulta un cliché, aunque se añorada e idealizada con nostalgia. Así pues en los discursos propuestos desde los especialistas, parecen no cuestionar esta imagen de familia ideal.

## Algunas reflexiones

Las prácticas discursivas sobre la violencia en las escuelas desde el discurso de los especialistas es un lugar central donde se definen prácticas hegemónicas sobre la escuela y los actores que la habitan. Por tal motivo es relevante su análisis para contribuir a desustanciar la violencia.

Con una pretensión científica se determinan narrativas a partir de una racionalidad biomédica que parecen estar configurando nuevas forma de actuación. Donde se pretende legitimar cierta mirada sobre los estudiantes y la escuela, para constituir las experiencias de violencia escolares del orden de lo individual, ya sea biológico o psicológico. Los textos periodísticos utilizan una perspectiva determinista/biológica para caracterizar a las víctimas y los victimarios de los acontecimientos relevados. Así, las causas del fenómeno de la violencia suelen situarse en un individuo que aparece prácticamente deshistorizado y fuera de contexto.

Otro aspecto relevante fue la mención desde el discurso de “los especialistas” de la familia, percibida según sus condicionamientos materiales desiguales como víctima y a su vez culpable. De modo que se remiten a representaciones de “la familia ideal”, sin dar visibilidad a las que quedan fuera de este modelo (Orce, 2012).



En continuidad con los otros discursos mediáticos que exceden al de los especialistas, la escuela se presenta como vulnerable pero que debe autorresponsabilizarse de la situación, como parte de la búsqueda de la solución.

En síntesis, en esta investigación se ha logrado organizar una trama teórica empírica que da cuenta de cómo en el plano discursivo los medios de comunicación proponen una versión de la violencia en las escuelas, construyendo al espacio escolar como amenazante. En esta línea, es necesario aclarar que este trabajo no ha pretendido hacer una mera descripción de los discursos mediáticos sino que representa un insumo sustantivo para pensar el campo periodístico en la lucha simbólica por las representaciones de la escuela y los sujetos que la habitan.

Asimismo, se abordaron los medios de comunicación como campo, ya que la agencia de individuos y grupos no existe al margen del espacio social (Bourdieu, 2007). El poder inherente de este campo se sustenta en la capacidad que tiene para presentar las distinciones sociales que produce, como el resultado de un conocimiento que le es propio. Como ya se desarrolló los medios de comunicación, presentan sus enunciados como construcciones verosímiles (Maritni, 2004), objetivas y reales (Zullo, 2002); a partir de determinadas estrategias discursivas, históricamente construidas. Asimismo, se seleccionaron los diarios de la ciudad de La Plata, porque es la capital de la provincia de Buenos Aires de nuestro país, y es considerada el principal centro político, administrativo y educativo de dicha provincia. Estas características la hacen representativa del presente estudio, por ser un espacio social a partir del cual se toman decisiones que afectan a todo el país.

De esta forma este trabajo realiza una contribución muy específica a la reconstrucción de los sentidos del discurso mediático referido a la violencia en las escuelas. En los cua-

les se refuerzan una serie de creencias sociales que configuran un sentido práctico de la doxa. A través de ciertos procedimientos enunciativos, como la autorresponsabilización de las familias y las imágenes utilizadas, se presentan a los jóvenes de sectores populares como la cara de la inseguridad y de la violencia en el espacio escolar. La mirada de sospecha sobre los alumnos contribuye a la estigmatización en lugar de dar una respuesta educativa a favor de la inclusión. Sobre todo si tenemos en cuenta que en contextos sociales de desigualdad, la tipificación de “pobre” está casi mecánicamente asociada en la creencia social penalizante (el sentido común o doxa criminalizante) a la de “delincuente” (Kaplan, 2011).

En este sentido se puede afirmar que este trabajo aporta a una alternativa teórica y práctica frente a aquellas visiones judicializantes y estigmatizantes que portan y operan desde una mirada de los estudiantes como sujetos peligrosos, de los cuales habría que resguardarse. Asimismo queda pendiente para próximos trabajos profundizar los efectos de los discursos mediáticos sobre este fenómeno.

## Bibliografía

- Bourdieu, P. (1997). *Sobre la television*. Barcelona, Anagrama.
- . (1999). "Sobre el poder simbólico". En Bourdieu, P., *Intelectuales, política y Poder*. Buenos Aires, Eudeba.
- . (2006). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Barcelona, Akal.
- . (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- , Wacquant, L. (2005). "El propósito de la sociología reflexiva". En Bourdieu, P., *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Castorina, J. A., Kaplan, C. (2006). "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto". En Kaplan, C., *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Champagne, P. (1999). "La visión mediática". En Bourdieu, P., *La miseria del mundo*. Buenos Aires, FCE.
- Elias, N. (1999). *Sociología Fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.
- . (2011). "Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes". En *Propuesta educativa* n° 35, 95-103.
- Martini, S. (2004). *Periodismo, noticia y noticiabilidad*. Buenos Aires, Norma.
- Orce, V. (2012). Socialización familiar, vínculos intra-generacionales y producción de violencia en la escuela secundaria. En Kaplan, C., *Con ojos de Joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 113-141.
- Sousa Santos, B. (2005). *Reinventar la democracia. Reinventar el Estado*. Buenos Aires, CLACSO.
- Zullo, J. (2002). "Estrategias de la prensa actual: información, publicidad y meta-discurso". En Raiter, A., *Representaciones Sociales*. Buenos Aires, Eudeba.

## Fuentes

[www.eldia.com.ar](http://www.eldia.com.ar)



## **Eje 4: Desarrollos conceptuales y reflexiones metodológicas**

---



## **Pedagogía del conflicto ambiental: perspectivas actuales en educación ambiental**

*María Laura Canciani / Aldana Telias*

Esta presentación tiene por objetivo general contribuir a la producción de conocimiento en el campo de la educación ambiental (en adelante EA), a partir de la construcción de un abordaje político pedagógico que posibilite problematizar la relación entre educación, conflicto social y crisis ambiental. Presentaremos los primeros esbozos de lo que decidimos llamar “Pedagogía del Conflicto Ambiental”, un enfoque educativo ambiental que surge del trabajo de campo de nuestras investigaciones y se encuentra en pleno desarrollo. Estos avances se inscriben en un proyecto de investigación UBA-CyT<sup>1</sup> más amplio, que busca profundizar en el estudio sobre la conformación del campo de la educación ambiental en nuestro país, haciendo foco en la indagación de los procesos educativos, escolares y no escolares, que se producen, transmiten y legitiman en escenarios de conflicto ambiental.

---

1 Proyecto UBACyT N° 20020100100390 “Experiencias educativas en la conformación del campo de la educación ambiental: conflictos ambientales y territorialidad”, dirigido por la Dra. Puiggrós en el marco del Programa APPEAL, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

## **Presentación de la investigación: preguntas/problema e hipótesis de trabajo**

La actual crisis ambiental es una crisis de civilización, de nuestra civilización: moderna, occidental y capitalista. Responde no solo a una crisis ecológica inédita en la historia de la humanidad asociada a la escasez de recursos naturales y los espacios de depósitos contaminables, sino que también es la manifestación del debilitamiento sistemático de los fundamentos sobre los cuales hemos pensado y construido nuestra sociedad, centrados principalmente en una determinada concepción de “progreso y desarrollo”. En los últimos años, la irrupción de la naturaleza en las ciencias sociales y el cuestionamiento que provoca en las formas modernas del conocer constituyen uno de los fenómenos más importantes de nuestro tiempo. La crisis ambiental fue adquiriendo progresiva visibilidad en el ámbito público e impactado, incluso, en los discursos y agendas políticas gubernamentales (Guimaraes, 2002; Leff, 2004; Lander, 2005; Merlinsky, 2007).

Desde el campo de la pedagogía, algunas de las inquietudes que acompañan cotidianamente nuestra tarea de educar y han movilizadado en gran parte nuestras investigaciones sobre el campo de la educación ambiental tienen que ver con preocupaciones en torno de cómo y para qué educar en un contexto de crisis ambiental. Estas preguntas implicaron principalmente dos cuestiones: por un lado, asumir que la crisis ambiental forma parte de nuestra realidad social. Y, por el otro, poner en evidencia la necesidad de repensar las problemáticas educativas contemporáneas y nuestra práctica pedagógica, a la luz de las transformaciones de los últimos tiempos. En este sentido, el proyecto de investigación en el cual se inscribe esta presentación pretende profundizar el estudio sobre la construcción del campo de la educación ambiental en nuestro país, haciendo foco en la



indagación de los procesos educativos, escolares y no escolares, que se producen, transmiten y legitiman en escenarios de conflicto ambiental.

Algunas de las preguntas de investigación planteadas pueden organizarse en los siguientes puntos:

- » ¿De qué manera emerge *lo educativo* en escenarios de conflicto ambiental?
- » ¿Qué características asumen los procesos de construcción, transmisión y de saberes en este tipo de escenarios?
- » ¿Quiénes son los actores sociales que producen saberes/conocimientos, en qué espacios, y de qué manera? ¿Quiénes los disputan, cómo son legitimados y en función de qué intereses?
- » ¿Qué características adquiere el carácter político de los saberes/conocimientos que se produce en este contexto? ¿Esta característica es controversial? ¿Para quiénes, por qué?
- » ¿Qué estrategias pedagógicas desarrolla el sistema educativo frente a estos conflictos?
- » ¿Qué articulaciones podemos establecer entre las acciones colectivas de la sociedad civil, el sistema educativo y el sistema productivo? ¿Cuál es la dinámica que ejerce esta articulación en cada territorio?
- » ¿Qué concepciones de educación ambiental se infieren de los actores sociales que intervienen en los conflictos seleccionados?
- » ¿Qué contribuciones aporta este tipo de estudios y abordajes al campo de la educación ambiental?

Como parte de los avances de investigaciones anteriores<sup>2</sup>, hemos propuesto que la EA en Argentina es un campo

---

2 Se destaca el Proyecto UBACyT N° F135 “Emergencia del campo de la educación ambiental en Argentina: historia de sus ideas fundantes e inscripción de las experiencias en las alternativas pedagógicas de América Latina”, dirigido por la Dra. Puiggrós en el marco del Programa APPEAL, del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

emergente, en plena conformación y marcadamente heterogéneo, organizado al menos en torno de dos cuestiones: por un lado, actores sociales institucionales asociados a organismos gubernamentales y ámbitos estatales, sindicatos, ONGs, fundaciones y empresas privadas, entre otros, que promueven, en su mayoría, procesos educativos que responden a la perspectiva y agenda internacional hegemónica de la EA. Y, por el otro, actores sociales que conforman espacios instituyentes que -si bien no constituyen un grupo homogéneo- se gestan en el marco de los conflictos ambientales de nuestro país, desarrollando nuevas demandas sociales, reivindicaciones ambientales y experiencias formativas asociados a ellos. Hemos observado que estos procesos instituyentes pocas veces son conceptualizados por los sujetos como procesos de educación ambiental, más bien son asociados o referenciados al campo de la educación popular tanto por su contenido político como por la concepción política pedagógica que sustenta el acto educativo. (Sessano, 2011; Telias, 2010).

En este sentido, la construcción de un nuevo campo de estudio en educación ambiental nos abre diferentes líneas de indagación en el marco de la articulación entre educación, conflicto social y crisis ambiental. Es decir, en el territorio donde confluye la emergencia de acciones colectivas y organizaciones sociales ambientalistas (o movimientos sociales con reivindicaciones asociadas a la crisis ambiental y la defensa de la naturaleza) y el desarrollo de estrategias educativas diversas provenientes de distintos ámbitos como el campo popular, no gubernamental, e incluso, escolar. En esta confluencia de procesos sociales y educativos asociados a la crisis ambiental, es visible un espacio de praxis en tanto ejercicio de experimentación y producción de discursos y prácticas educativas alternativas en la construcción de otros modos de vida, más dignos, justos y sustentables.

Proponemos estudiar, entonces, el modo en que “lo educativo juega” en este escenario de articulaciones complejas entre sociedad, cultura y naturaleza. En función de lo expuesto, sostenemos las siguientes hipótesis:

- » Los escenarios de conflicto ambiental son espacios donde se producen, transmiten y circulan saberes legítimos en torno de la cuestión ambiental y aportan una mirada crítica para pensar propuestas de educación ambiental.
- » Estos procesos en torno al saber guardan relación con la construcción de un territorio en disputa y los distintos lenguajes de valoración puestos en juego en la lucha por el acceso y distribución de los recursos naturales en un determinado lugar y momento histórico.
- » La complejidad que demanda el saber ambiental requiere poner en cuestión la lógica moderna de construcción del conocimiento escolar, disciplinar y fragmentado, en pos de la construcción de otro/nueva racionalidad.

## **Principales avances de la investigación: hacia la construcción de una “Pedagogía del Conflicto Ambiental”, aportes para pensar el campo de la educación ambiental**

El campo de la EA se nutre de debates, problemáticas y categorías provenientes de distintas áreas de conocimientos y, a pesar de la preocupación común sobre el cuidado del ambiente y la defensa de la naturaleza, es posible identificar distintas corrientes y enfoques pedagógicos que proponen diversas maneras de concebir y de practicar la acción educativa en este campo (Sauvé, 2004; González Gaudiano, 2007). Es por ello que los avances que hemos decidido presentar responden a la necesidad de construir un abordaje político

pedagógico que aporte a un enfoque crítico en EA y promueva formas complejas de comprender la actual realidad social y ambiental. Su aplicación no se restringe a ningún espacio educativo en particular sino que, por el contrario, sirve de base para la fundamentación pedagógica al momento de elaborar una propuesta de EA en los más diversos ámbitos, tanto escolares como no escolares, que tenga como objetivo general la problematización de la cuestión ambiental, sus problemáticas y conflictos en un determinado lugar y momento histórico.

Hemos decidido llamar a esta propuesta “Pedagogía del Conflicto Ambiental”, la cual es resultado del trabajo de campo realizado hasta el momento, en un ida y vuelta entre teoría y empiria, y la indagación de diferentes marcos conceptuales provenientes de distintas áreas de conocimiento, como la pedagogía crítica, la ecología política, la sociología ambiental, la geografía social, entre otras.

Reconocemos en esta propuesta elementos valiosos para pensar no solo nuestra realidad social y ambiental sino también para revisar nuestras propias prácticas y concepciones en torno de “lo ambiental” y su relación con la educación, a fin de construir articulaciones complejas que trasciendan las fronteras disciplinares propias del conocimiento moderno plasmado en el ámbito escolar que han configurado una forma particular y fragmentada de ver y conocer el mundo. Es por ello que creemos que esta pedagogía puede resultar desafiante para el conjunto de la comunidad educativa, docentes, no docentes, educadores populares, activistas ambientales, que asumen el compromiso de reflexionar críticamente sobre las causas estructurales que generan la actual crisis ambiental. Esta propuesta se encuentra en pleno desarrollo por lo que esperamos volverla más compleja a la luz de los avances de nuestras investigaciones en curso.

Dijimos que la “Pedagogía del Conflicto Ambiental” se nutre de los debates y marcos conceptuales provenientes de diferentes áreas de conocimientos. Nos detendremos en especificar algunos de los aportes que fueron considerados al momento del diseño de la propuesta. En primer lugar, la “Pedagogía del Conflicto Ambiental” responde a los propósitos de la pedagogía crítica en tanto busca promover la transformación de los conceptos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, en tanto los concibe como procesos vinculados a las ideas de poder, política, historia y contexto. Siguiendo a Giroux (1990), esta propuesta busca que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Se inscribe, a su vez, en una perspectiva de análisis basada en la pedagogía del conflicto y en la función concientizadora del acto educativo, donde educar supone transformar. La transformación siempre es conflictiva ya que supone un quiebre, una ruptura pero también la oportunidad de pensar que otra forma de vida es posible. La referencia mayor a esta pedagogía es la praxis, en tanto acción transformadora (Freire, 2003; Gadotti, 2003).

Identificamos en los aportes de la pedagogía crítica, un marco referencial propicio para la EA de nuestra región en consonancia con las problemáticas histórico políticas y los desafíos pedagógicos que la constituyen. En este sentido, impulsamos desde la construcción de esta propuesta una EA que, en tanto praxis, potencie una acción transformadora con un profundo componente social, ético y político. Un ejercicio dialógico que incorpore la complejidad e incertidumbre del fenómeno social al análisis de la realidad ambiental como desafío educativo. Nos distanciamos, de esta manera, de aquellas propuestas de EA que conciben el acto pedagógico desde una visión instrumentalista, que limitan sus prácticas a esquemas interpretativos teóricos y técnicos o a secuencias didácticas (uni)disciplinares, reduciendo la

complejidad que implica todo proceso educativo a la mera acción sin reflexión crítica de las causas profundas que estructuran la crisis ambiental y sus problemáticas.

Por otra parte, un ejercicio educativo transformador implicaría tensionar la lógica disciplinar y fragmentaria del curriculum como enfoque de conocimiento para una EA crítica. Como educadores, el gran desafío es enseñar la complejidad ambiental de un modo no-simplificador, ni fragmentario. Enseñar a pensar críticamente supone comprender que la construcción del ambiente es compleja, dinámica, histórica y conflictiva. Siempre se encuentra constituida por las dimensiones social, cultural, política, económica y ecológica, y se materializa en un territorio y momento histórico determinado. Los enfoques disciplinares en ocasiones resultan útiles en tanto proponen una mirada específica de un objeto de conocimiento y permiten profundizar en él. Sin embargo, como dice Morin (2001), “la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos”.

En segundo lugar, la “Pedagogía del Conflicto Ambiental” recupera aportes del enfoque sistémico en tanto propone una manera de reflexionar en función de conexiones, relaciones y contexto. Este enfoque supone complejidad e interdisciplinariedad al basarse en la comprensión de un fenómeno a partir de la interrelación y dependencia recíproca de todas las partes, disciplinas o áreas de conocimiento como también la necesidad de integrarlas. Como aporta González Gaudio (2007), por sus características intrínsecamente interdisciplinarias, la EA favorece la articulación de contenidos curriculares, que en la lógica de construcción del saber moderno suelen estar fragmentados, haciendo de

punte para construir asociaciones conceptuales novedosas otorgando significación pedagógica y nuevos sentidos a lo aprendido.

En tercer lugar, desde la geografía crítica, esta propuesta valoriza la escala local como dimensión clave de estudio, haciendo visibles las dinámicas territoriales que en un determinado espacio social se producen. Entiende al territorio como construcción histórica y socialmente determinado, que produce y es producido por los sujetos sociales que lo habitan, lo significan y lo disputan (Sack, 1986; Lefevre, 1991; Santos, 1996; Porto Gonçalves, 2001; Mançano Fernandes, 2005).

En cuarto lugar, esta propuesta se nutre también de los aportes de la sociología ambiental, que parte de entender a los conflictos ambientales como conflictos sociales, atravesados por una multiplicidad de dimensiones y sujetos quienes, motivados por diferentes intereses, ideologías o creencias, disputan la posesión y/o el derecho a acceder, administrar y/o imponer una determinada lógica en el aprovechamiento de un territorio, recurso natural o ambiental. La recuperación del conflicto como dimensión ineludible y constitutiva de la pedagogía tiene varias implicancias: por un lado, reconocer que el conflicto es inherente a la sociedad; por otro, abordar el conflicto de una manera empírica y ubicarlo en el marco de ciertas condiciones histórico-sociales concretas y, por último, construir conocimiento partiendo de la deconstrucción del entramado que lo generó (Azuela y Mussetta, 2008; Martinez Alier, 2009; Sabatini, 1997).

Todas estas lecturas aportan, en definitiva, a la construcción de nuevas conceptualizaciones en torno de la cuestión ambiental como también respecto del modo de abordar educativamente el conflicto social y ambiental; y han sido centrales para la elaboración de la propuesta presentada. En síntesis, la “Pedagogía del Conflicto Ambiental” propone considerar una problemática ambiental desde una pers-

pectiva de conflicto, o bien, partir de conflicto ambiental específico a fin de deconstruir las lógicas y procesos sociales que le dan sustento. Se organiza alrededor de distintos *nudos problemáticos* entendidos como recortes culturales de la realidad, problemáticos, significativos e históricamente contextualizados, que posibilitan un abordaje crítico e interdisciplinar en EA (Zemelman, 1992). Por un tanto, este tipo de abordaje pedagógico en EA contribuye a:

- » Concebir al ambiente como elemento de disputa social y a la sociedad como ámbito de múltiples disputas.
- » Historizar el problema ambiental como conflicto social.
- » Favorecer un análisis multi e interescalar y multi e interdimensional de la crisis ambiental, sus problemáticas y conflictos.
- » Visibilizar los discursos e intereses de los distintos sujetos sociales que intervienen en el conflicto.
- » Distinguir la dimensión técnica de la social en las problemáticas ambientales, pero asumir que están inherentemente relacionadas y solo es posible comprenderlas en su complejidad.

Al proponer trabajar la comprensión de la realidad social desde el conflicto ambiental, este enfoque resulta una estrategia pedagógica con un gran poder de sensibilización, interpelación y movilización social que involucra a la comunidad educativa, educadores y educandos como sujetos activos y transformadores de su realidad. Los conflictos ambientales forman parte de nuestra vida cotidiana y afectan nuestras condiciones de vida presentes y futuras. En ello radica su mayor significatividad y potencia educativa como contenido de enseñanza, al tratarse de una problemática social que ha tomado visibilidad pública e interpela a la mayoría de los sujetos, especialmente niños, adolescentes y jóvenes, al estar involucrado en su análisis y reflexiones cuestiones asociadas a sus propias condiciones de vida a mediano y largo plazo.



Los actuales procesos formativos en EA, en muchos de los casos, no resultan suficientemente adecuados para revelar la naturaleza compleja de los conflictos ambientales a la vez que los medios masivos de comunicación brindan información que, lejos de favorecer la comprensión, contribuyen a crear mayor confusión, parcialidad y perplejidad. En un escenario donde los contrastes socioambientales son cada vez mayores y muchas veces opacados por intereses económicos, resulta difícil caracterizar aquello que es “socialmente significativo” especialmente para los jóvenes. Por ello, valorizar el ejercicio de la memoria y articularlo con una puesta en valor del conflicto y las distintas voces como centro de la materia educativa, nos ha parecido una estrategia no solo efectiva sino potencialmente transformadora.

## **Formación ciudadana y educación ambiental**

El trabajo de campo realizado hasta el momento, nos permitió identificar que las efemérides ambientales son consideradas como estrategia de visibilización de problemáticas y conflictos ambientales en muy distintos ámbitos. Conmemoraciones tales como el Día Mundial del Agua, Día Internacional de la Diversidad Biológica, Día Mundial del Ambiente, Día Mundial de la Lucha contra la Desertificación y la Sequía, Día Mundial de la Alimentación, etc. Por un lado, estas fechas son utilizadas como estrategia para abordar contenidos ambientales en la escuela, por el otro funcionan como estrategia de comunicación ambiental por parte de algunos medios de comunicación y organismos no gubernamentales. Por último, hemos observado que algunas organizaciones sociales toman estas fechas como elemento de protesta social, incluso, resignificando su sentido y propuesta política en función de sus demandas sociales.

Han surgido en las últimas décadas, por ejemplo algunas fechas conmemorativas que podríamos caracterizar como contrahegemónicas como es el caso del Día Internacional de la Lucha Campesina.

Según los diccionarios, una efeméride es una explicación sobre los hechos de cada día atendiendo a fechas notables o aniversarios de acontecimientos. Son utilizadas con frecuencia en la educación escolar para conmemorar hechos históricos, nacimientos y fallecimientos de personajes significativos para la Nación y forman parte de un ritual tradicional que ha contribuido a la construcción de la identidad nacional. Cumpliendo con el ritual de rememorar los momentos emblemáticos de la comunidad nacional, los diferentes gobiernos llevan a cabo consuetudinariamente este ritual, con matices según su orientación política, ideológica y su adscripción religiosa. Es en función de estos aspectos que los distintos sectores de la sociedad se suman activamente -o no- a su conmemoración. Siempre ligadas a la construcción de la ciudadanía, las efemérides debieran no limitarse a un recordatorio pasivo de un hecho histórico, sino entenderse como un recurso dinámico y útil para mantener activa la memoria sobre aquellos sucesos socialmente significativos que merezcan ser recordados y, desde una mirada educativa, sistemáticamente revisitados y resignificados.

Como aporte para pensar estrategias de EA, nos ha parecido interesante lo relevado en el trabajo de campo: la posible vinculación que permiten las efemérides ambientales entre la formación ciudadana y la formación ambiental. Sustentabilidad ambiental y construcción de ciudadanía son procesos que se implican mutuamente y que la actual crisis ambiental ha convertido en prioritarios. Aportar a la formación de ciudadana/os responsables y comprometida/os con el ambiente implica pensar al otro como sujeto de derecho, con obligaciones y responsabilidades diferenciadas,

y al ambiente, como derecho humano ineludible de toda democracia. La formación de ciudadanía amerita hoy, más que nunca, propuestas pedagógicas que problematicen a fondo la compleja realidad en la que vivimos y las causas profundas del conflicto de la sociedad con la naturaleza, desentramando las lógicas sociales que han llevado a sobre-explotarla, de manera utilitarista y mercantilista, a fin de buscar alternativas posibles para la construcción de modos de vida más justos y sustentables.

En este marco, la resignificación de las efemérides ambientales como ejercicios de memoria colectivos y la valoración de los hechos que han marcado como hitos la relación hombre/naturaleza, nos parece que resultan una estrategia válida para promover y compartir alrededor del ambiente nuevos proyectos.

## Reflexiones finales

¿Cómo organizar una propuesta educativa desde la “Pedagogía del Conflicto Ambiental”? Para una mejor fundamentación y organización, enunciaremos a continuación un conjunto de ideas-fuerza que consideramos pertinentes al momento de pensar una propuesta de EA basada en la “Pedagogía del Conflicto ambiental”. Conforman una estrategia pedagógica para el abordaje de una problemática ambiental desde la perspectiva del conflicto y su orden de presentación no implica una secuencia. Como dijimos, es resultado de la observación participante, análisis e investigación de diferentes propuestas educativas, escolares y no escolares, y de diversos procesos pedagógicos estudiados en escenarios de conflicto ambiental. Al encontrarse en plena construcción es factible que su modificación en los avances que iremos desarrollando a lo largo de la investigación.

## Ideas-fuerza para la elaboración de una propuesta de EA basada en la “Pedagogía del Conflicto ambiental”:

- 1 Es importante indagar las diferentes percepciones y representaciones que puedan tener de la problemática, el conflicto social y el ambiente los distintos sujetos participantes/destinatarios de la propuesta educativa.
- 2 Una vez sondeada las percepciones de los sujetos, es necesario historiar el conflicto ambiental. El aporte que nos brinda la historia es la desnaturalización de los problemas ambientales y la puesta en escena de las imbricadas relaciones y luchas de poder que existen en ellos. Es necesario dar cuenta que los problemas ambientales son resultado de un proceso histórico, político y socio-económico. Es decir, una construcción social que es posible desentramar para construir otro tipo de sociedad. No son resultados naturales ni la única alternativa posible. Es importante también valorizar el relato de los sujetos, activar un proceso de construcción de la historia desde la memoria y la experiencia vivida.
- 3 Territorializar los conflictos ambientales: ubicarlos no solo en el momento histórico sino también en el espacio geográfico donde se desarrollan, dando cuenta de sus principales características geofísicas y geopolíticas, con la intención de volver más compleja la noción de territorio como construcción social que produce sujetos y procesos sociales, a su vez que éstos, producen y significan el territorio. Este punto implica también trabajar con las distintas escalas en que se manifiesta el conflicto: la escala local, municipal, regional, nacional, continental, mundial/planetaria.
- 4 Los puntos anteriores permiten ir identificando a su vez los distintos actores sociales que participan, forman parte, están involucrados y/o afectados por el conflicto ambiental, dando cuenta de las relaciones, negociaciones, cooperaciones y disputas que existen entre ellos; identificando también sus intereses y lenguajes de valoración puestos en juego. Analizar, por otro

lado, la escala en que estos sujetos “entran a escena”, su rol, estrategia e influencia en el desarrollo del conflicto. Es necesario para un análisis complejo tener en cuenta la mayor cantidad de actores sociales: Estado y sus distintos niveles de gobierno, empresas y corporaciones, pequeños productores y comerciantes, movimientos sociales, asambleas y organizaciones socioambientales, medios de comunicación, Iglesia y organización religiosas, sindicatos, militantes populares, escuela, etc.

- 5 Incorporar las normas jurídicas o el marco normativo asociados a la problemática o conflicto ambiental analizado, como herramienta de análisis y discusión.
- 6 Poner en evidencia, a partir de lo relevado, que el conflicto ambiental que se analiza es un conflicto social en tanto está atravesado por una multiplicidad de dimensiones y sujetos quienes, motivados por diferentes intereses, ideologías o creencias, disputan la posesión y/o el derecho a acceder, administrar y/o imponer una determinada lógica en el aprovechamiento de un territorio, recurso natural o ambiental.
- 7 Realizar siempre un manejo crítico de (toda) la información. Consultar y analizar varias fuentes de información y evidenciar que también este sector responde a diferentes intereses sociales y económicos.
- 8 Analizar el conflicto ambiental interdisciplinariamente, es decir, considerar las múltiples miradas de conocimiento, de saberes, de disciplinas. Esta interdisciplinariedad no es la suma de partes fragmentadas, sino un nuevo relato y reflexión sobre la realidad ambiental analizada. Es interesante poner en tensión la jerarquización del conocimiento y valorar los saberes puestos en juego en el conflicto por todos los actores sociales que intervienen, no solamente los saberes válidos sociablemente. Nos referimos especialmente a los saberes populares que en muchos de los casos son desvalorizados frente a un supuesto conocimiento científico “objetivo y neutral” que favorece los discursos de poder hegemónicos.

- 9 Interpelar y movilizar a los sujetos hacia una reflexión que involucre, no solo la necesidad de aportar una “solución” en términos técnicos e individuales, sino más bien una apuesta a una construcción social y colectiva para un proyecto más justo y sustentable, que apunte a la transformación de las desigualdades sociales. Es necesario para el campo de la EA dar complejidad a la idea de “solución” en los problemas ambientales. En tanto que los conflictos ambiental asumen las características de los fenómenos sociales lejos estamos que enseñarlos como un proceso lineal, donde es posible identificar un “origen” y un “final”. Los conflictos se manifiestan de distintas formas, y es posible identificar momentos de latencia que es interesante incorporarlos al relato del fenómeno.
- 10 Finalmente analizar estos procesos de construcción colectiva en términos de mediano y corto plazo; así también incorporar a la propuesta la relación entre educación ambiental y derechos humanos. Toda propuesta de educación ambiental crítica apunta a la formación de sujetos de derechos capaces de elegir y accionar según consideraciones éticas e intereses colectivos y comunitarios, esto es, políticos. Es necesario enseñar nuestros derechos y obligaciones en torno al ambiente como también las responsabilidades diferenciadas de los diferentes actores sociales. En los tiempos que corren es necesario que toda propuesta de enseñanza involucre la defensa del derecho a un ambiente sano y diverso. Un derecho consagrado en la Constitución Nacional, que es necesario comprenderlo y enseñarlo en el marco de los derechos humanos fundamentales para el desarrollo de una vida digna.

## Bibliografía

- Azuela, A., Mussetta, P. (2009). "Algo más que ambiente. Conflictos sociales en tres áreas naturales protegidas de México". En *Revista de Ciencias Sociales*, año 1, n° 16. México DF, Mimeo, 13-40.
- De Alba, A. (2007). *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre la fuerza de la imaginación*. México, Plaza y Valdés.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1990). *Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje*. Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia - Paidós, 171-178.
- González Gaudiano, E. (2007). *Educación Ambiental: trayectorias, rasgos y escenarios*. México, Plaza y Valdés.
- Mançano Fernandes, B. (2005). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribução teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. *Revista OSAL*, año VI N° 16, Enero- abril, 273-283.
- Merlinsky, G. (2007). "Conflicto ambiental, organizaciones y territorio en el Area Metropolitana de Buenos Aires". En Solari, V., Cruz Santacroce, A. (comps), *Sociedad Civil y Desarrollo Local*. International Society for the Third Sector Research. Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo, Porrúa.
- Lander, E. (comp.) (2005). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford, Blackwel.
- Martinez Alier, J. (2009). Conflictos ecológicos y lenguajes de valoración [CLASE], en el curso: "Ecología política en el capitalismo contemporáneo". Programa Latinoamericano de Educación a Distancia, Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, Buenos Aires.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes de la educación del futuro*. UNESCO. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Porto Gonçalves, C. (2001). *Geo-grafías. Movimientos sociales, nuevas territorialidades y sustentabilidad*. México, Siglo XXI.

- Sabatini, F. (1997). "Conflictos Ambientales y desarrollo sustentable en las regiones urbanas". *EURE*, vol. XXII, n° 68. Santiago de Chile, 77-91.
- Sack, R. (1986). *Human territoriality: its theory and history*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Santos, M. (1996). *La Naturaleza del Espacio*. San Pablo, Hucitec.
- Sauvé, L. (2004). "Una cartografía de corrientes en Educación Ambiental". Enlace, consultado en noviembre de 2011: [<http://www.ambiente.gov.ar/infotecaia/descargas/sauve01.pdf>]
- Sessano, P. (2011). "La educación ambiental y pedagogías emancipatorias". *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*, n°3. REGET-CT/UFSM, 352-360. [<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reget/article/view/3300/1818>]
- Telias, A. (2010). "Reflexiones sobre el campo de la Educación Ambiental en la Argentina". En *Diálogos y reflexiones en investigación contribuciones al campo educativo*. Buenos Aires, IICE-Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 191-197.
- . (2010). "Conformación del campo de la EA en la Argentina: aproximaciones". Ponencia presentada en el *Congreso Ciencias, tecnologías y culturas. Diálogo entre las Disciplinas del conocimiento. Mirando hacia el futuro de América Latina y el Caribe*. 29 octubre-1 noviembre. Santiago, de Chile.
- Zemelman, H. (1992). *Los Horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría*. México DF, Colegio de México.



## **Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas**

*Paula Valeria Dávila / Agustina Argnani*

### **Experiencias de organización para la construcción de saber pedagógico**

En las últimas décadas se han ido conformando en América Latina colectivos de trabajo, agrupamientos y redes de docentes que llevan adelante procesos autorregulados de formación, investigación educativa e innovación de las prácticas y discursos pedagógicos. Estas experiencias se establecen como nuevas formas de organización entre los educadores, originadas como respuestas alternativas y de resistencia a las reformas educativas neoliberales y tecnocráticas impulsadas en la región desde la década de 1980. Aunque de manera menos explícita y masiva, actualmente continúan actuando e implementándose dispositivos de administración y gestión escolares centralizados y verticalistas, orientados por la racionalidad del control técnico y fundamentadas en la preeminencia del saber experto, especializado y científico-técnico, que habilitan posiciones diferenciadas y jerarquizadas respecto de la capacidad de los distintos actores del campo pedagógico para producir saberes legítimos (Suárez, 2007). Frente a estas políticas y discursos hegemónicos vinculados a la producción del conocimiento educativo, diversos movimientos de docentes vienen

sosteniendo experiencias alternativas de investigación, formación y producción de saber pedagógico. Se trata de procesos de organización y conformación de colectivos y redes de maestros en distintos lugares de la región<sup>1</sup> vinculadas con la reconstrucción del saber pedagógico, la activación de la memoria de la escuela y la movilización e intervención en el campo educativo.

En nuestra investigación nos interesa desarrollar, específicamente, el estudio de redes que llevan adelante procesos de indagación narrativa y autobiográfica de sus prácticas y del mundo escolar informados en el dispositivo de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*.<sup>2</sup> Se trata de un dispositivo de *investigación-formación-acción* que genera relaciones horizontales entre docentes e investigadores y se orienta a la producción de relatos de experiencias escritos por los propios docentes, pretendiendo poner en foco la reconstrucción e interpretación de las experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas.

Orientados a la reconstrucción del saber pedagógico, la activación de la memoria escolar y la movilización en el campo educativo, dichos colectivos se proponen establecer relaciones de “atención mutua” (Connelly y Clandinin, 1995) entre docentes e investigadores, para desarrollar procesos de producción, validación, recepción y puesta en circulación de ciertos significados sociales y pedagógicos a través de documentos narrativos que suscitan una comunidad de prácticas y discursos. Una vez que estos relatos circulan y son conocidos en comunidades de docentes lectores-escritores de narraciones pedagógicas y se vuelven públicamente

---

1 Una de las experiencias que da cuenta de la relevancia de las organizaciones docentes es la *Red Iberoamericana de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela*, que reúne a educadores de América Latina y España. Ver [www.colectivoeducadores.org.ar](http://www.colectivoeducadores.org.ar).

2 Para una fundamentación teórica y metodológica de este dispositivo y sus posibles aportes ver Suárez (2005, 2007, 2009) y Suárez, Dávila y Ochoa (2004, 2005, 2007).

disponibles, esas historias de enseñanza se constituyen en *documentos pedagógicos*. En este proceso formativo y de investigación por la acción, los educadores se tornan autores de materiales documentales que dan cuenta de experiencias y saberes pedagógicos que los tienen como protagonistas y los interpelan como habitantes del mundo escolar.

Uno de los resultados centrales de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas es sentar las bases para la agrupación y vinculación recíproca entre docentes autores y lectores. Estas redes y colectivos constituyen, a su vez, circuitos de recepción y circulación de los relatos pedagógicos producidos. El dispositivo de *investigación-formación-acción* busca generar un espacio de trabajo pedagógico colectivo entre educadores que promueva y habilite la constitución de una comunidad de docentes (y futuros docentes) narradores de experiencias pedagógicas.

En la investigación nos proponemos estudiar las potencialidades de la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* en la creación, desarrollo y consolidación de redes y colectivos pedagógicos para la formación docente. Asimismo, nos interesa comprender los sentidos puestos en juego en los debates teórico-metodológicos y político-pedagógicos que se plantean al interior de redes docentes que interpelan al campo educativo en relación con la producción de saber pedagógico y la formación docente.

Consideramos que el ámbito de las redes puede resultar un espacio privilegiado para la construcción de saberes en tanto configura un entramado de experiencias, relaciones y sentidos en el cual los elementos heterogéneos, sujetos, instituciones y grupos redefinen su propia identidad desde la participación activa y la articulación con otros (Universidad Pedagógica Nacional, 2002). Entendemos que la red, como forma de colaboración horizontal, constituye una herramienta potente para la formación profesional y la in-

vestigación así como para el desarrollo organizacional y/o institucional: el trabajo en red tensiona y redefine la identidad docente al posicionarse como productor y portador de saberes pedagógicos. En este sentido, los colectivos y redes de docentes pueden resultar un espacio propicio para que tenga lugar la discusión en torno de nuevos criterios para la producción del saber pedagógico, su validación y puesta en circulación desde modalidades colectivas.

### **Una experiencia de investigación y producción colaborativas: el papel de los investigadores y “la voz” de los protagonistas**

Diferentes estudios (Alliaud, 2006; Suárez, 2004, 2007; Vezub, 2002), consideran que los docentes son productores y portadores de “saberes experienciales” que fueron adquiriendo y recreando en diversas experiencias formativas de la práctica y en el transcurso de su trayectoria. Alliaud (2004), Bolívar y Domingo (2006), y Rivas Flores (2007) recuperan la investigación biográfica y narrativa como estrategia para la reconstrucción del saber pedagógico y vía para la formación de los docentes. Passeggi y de Souza (2010) demarcan cuatro dimensiones de la narrativa en el campo de investigación (auto)biográfica: como método y fuente de investigación; como práctica de (auto)formación; como fenómeno de lenguaje y, finalmente, como un procedimiento de intervención educativa y social. En el campo de la enseñanza, el uso de la indagación narrativa reivindica “la/s voz/ces” de los actores, al considerar que son ellos los que están más cerca de su propia experiencia, antes que los investigadores que los escuchan y luego escriben sobre ellos; la modalidad narrativa desafía las formas de investigación tradicional (Bolívar, 2002). Elaborar una narración implica, de este modo, seleccionar hechos o episodios de lo que se

vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido (“intriga” en términos de Ricoeur, 1994) que otorga significado a aquello que, de otra manera, parecería disperso y sin relaciones mutuas. Desde esta perspectiva de producción del conocimiento, los sujetos participantes expresan sus propios puntos de vista, en su propio lenguaje, donde sus saberes y experiencias son respetados, reconstruidos e reinterpretados en marcos de producción colaborativos con los investigadores (Anderson y Herr, 2007).

Es en esta línea de trabajo donde se inserta la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas*<sup>3</sup> como una estrategia de trabajo pedagógico entre docentes que supone, al mismo tiempo, el desarrollo de prácticas de investigación-acción coparticipativas y de modalidades de formación y desarrollo profesional.

La investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se llevan a cabo estrategias metodológicas informadas en el enfoque (auto)biográfico-narrativo y hace uso de metodologías vinculadas con la investigación participante. La investigación propone un estudio en profundidad, sobre el Programa de Extensión Universitaria “Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas” de la FFyL-UBA.<sup>4</sup>

---

3 La *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* está informada en los aportes y criterios teórico metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 1988; Woods, 1998); los aportes de la investigación biográfico-narrativa (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995; Zeller, 1998 y McEwan, 1998), y son permanentemente enriquecidos con nuevas producciones que estudian esa línea de investigación (Rivas, 2007; Delory, 2009; Passeggi y de Souza, 2010, entre otros). Los aportes de la investigación-acción participativa fueron tomados, en especial, de Fals Borda (2009) y de Anderson y Herr (2007).

4 La Red se constituye como una iniciativa de intervención, formación e investigación pedagógicas orientada a involucrar de manera activa a los docentes en la producción y reconstrucción crítica de sus saberes pedagógicos, y a promover la disposición pública de un corpus de relatos pedagógicos que interpelan y tensionan los discursos y la teoría educativa pública. A través de la Red se articulan colectivos de educadores con espacios dedicados a la formación (institutos de formación docente, escuelas sindicales y la Facultad de Filosofía y Letras, UBA) y actores de

En tanto instrumento de intervención político-pedagógica, la Red nació con la intención de articular y potenciar espacios de formación-investigación en virtud de la reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia escolar y de los saberes pedagógicos contruidos en torno de ella, su sistematización, publicación, difusión y deliberación públicas.

Desde esta propuesta, la investigación-acción docente<sup>5</sup> se plantea, enmarcada en la extensión universitaria, como un espacio de producción colaborativa que pretende abrir una conversación entre los actores participantes (investigadores y docentes narradores) y como un espacio de co y eco formación. Al tratarse de una modalidad colectiva de producción de saberes, los criterios de validación serán distintos a los de las ciencias sociales “tradicionales”: las líneas de investigación cualitativa, participativa y crítica plantean la necesidad de establecer criterios para la validación del conocimiento producido desde perspectivas de investigación-acción-formación. Anderson y Herr (2007), por su parte, señalan sobre la investigación-acción que los criterios de validación serán diferentes a los de la ciencia social convencional ya que se trata de una modalidad colectiva de producción de saberes. Suárez (2009) afirma que se trata de una serie de *criterios de validación heterodoxos*, que deben responder a los propósitos y las condiciones de la investigación

---

comunidades locales (grupos de educadores que participan a través de Programas, Direcciones y Secretarías municipales), potenciando de esta manera la transferencia e intercambio de saberes. Los nodos que actualmente participan de la Red son: Grupo “Memoria Docente y Documentación Pedagógica”, Facultad de Filosofía y Letras (UBA); Instituto Superior de Formación Docente N°100 de Avellaneda; Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N°103 de Villa Urbana, Lomas de Zamora; Instituto de Formación Docente Alfredo Palacios de la Ciudad de Buenos Aires; Colectivo “Ex Libris” y Subsecretaría de Equidad de Género e Igualdad de Trato y Oportunidades, Municipalidad de Quilmes; Dirección de Políticas Ambientales y Dirección de Derechos Humanos, Municipalidad de Morón; Instituto Rosita Ziperovich, AMSAFE-Villa Constitución; Red de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular (Red IPARC).

5 Ver Anderson, G., Herr, K. (2007) y Suárez, D. H. (2007).

participativa, pero destaca que no se puede pasar por alto el esfuerzo de construir recaudos metodológicos en torno de ellos que permitan dar cuenta de que el conocimiento producido es potente y valioso.

El papel de los investigadores se juega desde una posición peculiarmente diferente de la “tradicional”, en una relación distinta de la acostumbrada: de coparticipación, cooperación y reciprocidad, ya que sostenemos que es desde un lugar de simetría con los docentes narradores y en el marco de esta relación de horizontalidad donde se puede alojar la promoción de otro modo de conocer e investigar en pedagogía.

La generación de dispositivos específicos, elaborados colaborativa y horizontalmente entre investigadores y docentes narradores, sin dudas contribuye a generar las condiciones de recepción para que opere ese reposicionamiento profundamente crítico de sujetos y saberes. No se trata aquí de determinar quién “autoriza” los saberes puesto en juego, ni con qué reglas deberían ser validados; se trata más bien, de la construcción de otras reglas de discurso y de prácticas donde el mismo concepto de “validación” es tensionado y redefinido (Suárez, 2009).<sup>6</sup>

Este debate sobre el lugar o “la voz” de los sujetos protagonistas de las prácticas viene siendo planteado por el enfoque cualitativo e interpretativo de investigación en ciencias sociales y en educación<sup>7</sup>, que reclama la incorporación

---

6 Anderson y Herr (2007) proponen una serie de “criterios tentativos de validez” o de “confiabilidad” para la investigación-acción que pueden ser extensivos a los procesos de producción colectiva de saberes. Respecto de estos criterios en la documentación narrativa de experiencias pedagógicas ver Suárez (2009).

7 En las últimas décadas, la investigación cualitativa-interpretativa se ha desarrollado y ha logrado mayor legitimidad en las ciencias sociales y en el campo educativo. En este marco, se desarrollaron perspectivas como la investigación-acción, la investigación participativa, o modalidades de investigación basadas en la “reflexión sobre las prácticas” (Bolívar, 2002; Conelly y

de los actores educativos no solo como colaboradores sino como protagonistas y partícipes de los diferentes momentos y decisiones de la investigación y, podemos agregar, de la producción de saber pedagógico. Desde este enfoque se sostiene la producción de conocimientos *junto con* y *no sobre* los participantes (en este caso, docentes narradores que participan en redes y colectivos) y, a la vez, el desarrollo de formas alternativas de producción, de formación y de intervención de los propios sujetos en el campo educativo (Suárez, 2005). Al reconocer a otros actores como participantes y protagonistas de la producción de saber pedagógico se abre, como señala Santos (2006), la posibilidad de visibilizar experiencias y sujetos que han sido producidos por las ciencias sociales convencionales como “no existentes” o como “alternativas no creíbles” frente a lo existente o a lo hegemónico. El autor argumenta que la experiencia social es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica occidental (re)conoce y valida, por lo que la posibilidad de tornar visible las experiencias y hacer público parte del saber construido desde estos espacios reclama formas “no convencionales” de aproximación y conversación.

## **Perspectivas y reflexiones y sobre la experiencia de investigar “en red”**

En el transcurso de la investigación hemos advertido que las formas que adopta el trabajo en red son muy variadas (radiales, anillos, mallas) y a su vez definen diversas

---

Clandinin, 1995; Mc Ewan, 1998; Zeller, 1998). Herederas del “Giro hermenéutico” en el campo de la teoría e investigación en ciencias sociales en las décadas de 1960 y 1970, estas perspectivas se orientan a estudiar los significados que los sujetos construyen sobre la experiencia social y los contextos en los que esta tiene lugar.



modalidades de participación y toma de decisiones en los colectivos, problematizando y expendiendo la idea de red como forma de organización sin un centro, horizontal y democrática. La noción misma de “red” está en permanente discusión y atraviesa el proceso de construcción de la propia identidad como colectivo.

También, podemos señalar que la articulación de organizaciones y experiencias heterogéneas como nodos de una red permite poner de manifiesto la diversidad de prácticas pedagógicas y de formas de “hacer escuela” de acuerdo con los entornos culturales, los contextos geográficos e históricos. Advertimos que la articulación de organizaciones y experiencias diversas vehiculiza no solo la posibilidad de profundizar el intercambio y ampliar perspectivas, sino también aproximarse a otras organizaciones pedagógicas para la movilización e intervención pública. Es en el tejido de la red donde los docentes se encuentran, comparten y conversan, “realizan producciones e intercambios de conocimientos acerca de sus propias prácticas y contextos socio-educativos” transformándose en “sujetos de experiencia” y en “sujetos de saberes”, construyendo formas propias y singulares de ser maestros y de hacer escuela (Duhalde y otros, 2002: 22). En este sentido, la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas acerca y pone en diálogo diferentes formas de saber y de nombrar el mundo y la experiencia escolares, con el propósito central de generar “ecologías de saberes” (Santos, 2006), promoviendo comunidades interpretativas descentradas, plurales, democráticas y orientadas a la transformación.

Al desarrollar un escenario donde la articulación se entiende como una integración activa, el trabajo en red propicia el reconocimiento de la dimensión social y comunitaria de los problemas y habilita la posibilidad de pensar juntos los procesos necesarios para la transformación, potencian-

do a su vez la posibilidad de intervención. Es decir, permite ampliar los horizontes de acción así como fortalecer los vínculos entre los educadores, docentes e investigadores para configurarse como “(...) una alternativa viable para la producción de conocimientos pertinentes a la realidad educativa que se aspira transformar” (Cardelli, 2009: 11).

Por su parte, algunas dificultades encontradas hasta el momento en el despliegue del proceso investigativo están relacionadas con los tiempos y ritmos de cada una de las instituciones involucradas en dicha Red y sus proyectos, distintos de los que implican las demandas que conlleva una propuesta colectiva de investigación-formación-acción. Sin embargo, la invitación a organizar un espacio participativo, con la modalidad de red, en la que interactúan distintos tipos de organizaciones (municipios, institutos de formación docente, sindicatos, universidades) tensiona la idea de acompañar ritmos y tiempos, y desafía a pensar nuevos modos de articulación y de participación para la toma de decisiones conjuntas.

Finalmente, queremos señalar que a través de este trabajo nos interesa proponer una conversación y reflexionar junto a otras/os investigadores respecto de la investigación (biográfica y narrativa) en educación como vía para la formación de los docentes y estrategia para la reconstrucción del saber pedagógico. También, sobre las posibilidades y desafíos de trabajar con “la/s voz/ces” de los docentes, reconstruirlas y reinterpretarlas, respetando sus propios puntos de vista, sus saberes y experiencias, su propio lenguaje, en marcos de producción colaborativos con los investigadores.

La Red como modalidad descentrada de organización entre docentes, nos puede ayudar a pensar de manera ampliada el territorio de la formación docente más allá de las definiciones, regiones o jurisdicciones “oficiales” en que se organiza y gobierna la educación, trazando nuevos territo-

rios. Como señala Fernandes (2005), el territorio se constituye, al mismo tiempo, como una convención y una confrontación: dado que posee límites y fronteras, es un espacio de disputa y conflicto. Esta nueva mirada del tiempo y el espacio pedagógico desata procesos de auto-formación, de formación entre pares y de conformación de comunidad educativa. En las redes se parte de supuestos diversos, en cada una de ellas se enfatizan problemas educativos diferentes y se ensayan múltiples estrategias y acciones. Acercarnos a los debates teórico-metodológicos y político-pedagógicos que tienen lugar en estas instancias busca realizar un aporte a la pedagogía respecto de “otras” formas de conocimiento y de formación de docentes.

## Bibliografía

- Alliaud, A. (2004). "La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles". Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- . (2006) "Experiencia narración y formación docente". En *Revista Educación y Realidad*, vol 31, nº 1. Porto Alegre.
- Anderson, G., Herr, K. (2007). "El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos". En Sverdlick, I., (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 47-69.
- Batallán, G. (1999). "La aproximación de la etnografía para la investigación educativa. Reflexiones sobre su uso reciente en Argentina y Chile". En *Revista del IICE*, año VIII, nº14. Buenos Aires, IICE-FFyL-UBA.
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, nº 1.
- , Domingo, J. (2006). "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual". En *Forum: Qualitative Social Research*, vol 7, nº4, septiembre.
- Cardelli, J. (2009). "Prólogo". En *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 9-12.
- Connelly, F., Clandinin, D. (1995). "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA-CLACSO.
- Duhalde, M. et al. (2009). "El Colectivo y las redes de investigación como formas alternativas para la organización de la formación y el trabajo docente". En *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología pensante para América Latina*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores-CLACSO.
- Fernandes, B. M. (2005). "Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. Contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos

- sociais". En *Revista OSAL*, año VI, nº 16, enero-abril. Buenos Aires, CLACSO. 273-283.
- McEwan, H., Egan, K., Castillo, O. (comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Colección Agenda educativa. Buenos Aires, Amorrortu.
- Passeggi, M., de Souza, E. C. (coords.) (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Editorial de la facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ricoeur, P. (1994). *Educación y política*. Buenos Aires, Docencia.
- Rivas Flores, I. (2007). "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento". En Sverdluck, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Santos, B. de S. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UNMSN.
- Suárez, D. (2005). "Los docentes, la producción de saber pedagógico y la democratización de la escuela". En Anderson, G. et al., *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Buenos Aires, UNESCO-Secretaría de Educación-GCBA.
- . (2007). "Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". En Sverdluck, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- . (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Tesis de Doctorado. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- . (2007). "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de la formación". En *In-fan-cia. Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat*, nº 103, 37-40.
- , Dávila, P., Ochoa, L. (2004). "La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Hacia la reconstrucción de la memoria y el saber profesional de los docentes". En *Revista Nodos y nudos*, vol. 2, nº 17, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, diciembre, 16-31.
- Universidad Pedagógica Nacional (2002). *Memorias*. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela. Santa Marta, Colombia.

- Vezub, L. (2002). "Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio". En Davini, M. C. (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Papers.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona, Paidós.
- Zeller, N. (1998). "La racionalidad narrativa en la investigación educativa". En McEwan, H., Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.

# Investigando la evaluación de los aprendizajes en la universidad. El diseño y las decisiones metodológicas

María Florencia Di Matteo

En este artículo describimos las decisiones metodológicas adoptadas en el diseño de investigación, las desarrolladas en el estudio empírico y otras referidas al análisis de la información. Tal como veremos a lo largo del desarrollo del capítulo, las decisiones metodológicas no pueden pensarse al margen de las definiciones acerca del objeto y las preguntas de investigación.

Esta investigación se propone describir los rasgos que asumen casos y problemas auténticos como estrategias de evaluación de los aprendizajes adoptadas por cuatro cursos de la Universidad de Buenos Aires y estudiar la relación entre estos formatos de evaluación y la tarea de aprendizaje, particularmente, las percepciones y disposiciones de los estudiantes, las modalidades de estudio y estrategias adoptadas.

## Formulación del problema de investigación

La referencia al proceso de *formulación del tema* de esta investigación hace necesaria la mención a cambios a nivel

social y laboral que generan demandas a la universidad, a la centralidad de la evaluación en la formación universitaria, a tendencias epistemológicas y teóricas en el campo de la evaluación que, junto con aquellos nuevos requerimientos, han influido en la introducción de renovadas formas de evaluación.

*Desde lo contextual*, durante los últimos treinta años se han experimentado cambios en la educación superior y, dentro de ellos, el campo de la evaluación de los aprendizajes no ha quedado exento de estas transformaciones.

El lugar que *adquiere la evaluación en la formación universitaria* es crítico por la responsabilidad en acreditar saberes y competencias profesionales.

Se han producido avances en aspectos *epistemológicos y teóricos* en el campo de la Pedagogía Universitaria y, con ello, en el de la evaluación de los aprendizajes. La investigación en esta área ha sido también, desde hace unas décadas, muy fértil. Todos estos cambios han contribuido a la búsqueda de alternativas de evaluación que permitan manifestar los desempeños complejos propios de la actuación profesional y las habilidades ligadas al aprender a lo largo de toda la vida.

El *origen de este proyecto* de investigación se liga a varias *fuentes*. Por un lado, su ubicación en un proyecto de investigación más amplio del que esta tesis forma parte;<sup>1</sup> por el otro, la lectura de literatura específica en el tema.

En esta investigación las *preguntas específicas* fueron:

¿Cuáles son los rasgos que asumen modalidades de evaluación auténtica tales como casos y problemas?

---

1 El proyecto de investigación marco se denomina "Formatos de los instrumentos de evaluación de los aprendizajes empleados en las cátedras universitarias y modalidades de estudio de los alumnos. Una exploración sobre sus relaciones", dirigido por Alicia Camilloni. Su propósito general consistió en estudiar la relación entre las modalidades de evaluación adoptadas por los docentes y la tarea de aprendizaje llevada a cabo por los estudiantes, particularmente, la orientación general hacia ella (percepciones, disposiciones) y las modalidades de estudio adoptadas.



¿Cuáles son las características de los casos y problemas auténticos en lo referente a sus propósitos, su formato y sus condiciones de puesta en práctica?

¿Qué operaciones y demandas cognitivas de los estudiantes son requeridas desde estos formatos de evaluación?

¿Cuáles son las percepciones y opiniones de los estudiantes sobre estas modalidades de evaluación, su disposición al estudio y estrategias de aprendizaje y el modo en que ambos aspectos se vinculan?

## **Acerca de la construcción del marco teórico y su lugar en el análisis de los datos construidos**

En lo referido a la elaboración del *marco teórico*, tomamos corrientes epistemológicas, teorías y conceptos:

- » *Corrientes epistemológicas*: teorías cognitivas y constructivistas (Shepard, 2000), socioconstructivistas (Astolfi, 2001) o socio cognitivo constructivista (Camilloni, 2004).
- » *Teorías*: Evaluación Alternativa (Herman, Aschbacher y Winters, 1992; Wiggins, 1990), Evaluación Auténtica (Wiggins, 1990; Chapman, 1990; Pandey, 1990), de la Cognición Situada (Brown, Collins y Duguid, 1989; Lave, 1991, 1996; Engestrom, 1996), de la Cognición Distribuida (Salomon, 1993).
- » Aportes de corrientes y teorías para caracterizar al método o estudio de casos (Wasserman, 2006; Joyce y Weil, 1999; Camilloni, s/d; Litwin, 2008) y de los problemas o situaciones problemáticas (Torp, L y Sage, S. 1999).
- » *Conceptos* de diversas perspectivas sobre la noción de evaluación (Camilloni, 2004, 2010), y sus funciones: diagnóstica, formativa, sumativa (Camilloni, 2004, 2012; Allal, 1979; Perrenoud, 2008; Black y William, 1998, 2009), autoevaluación, metacognición, retroalimentación (Shepard, 2000; Camilloni,

2010; Anijovich, 2010), actividades del estudiantar (Fernstermacher, 1989), modalidad de estudio (Saint Onge, 1997) y enfoques de aprendizaje (Marton y Saljö, 1976).

- » Aportes de investigaciones que sugieren el impacto de la evaluación en los enfoques de aprendizaje y/o modalidades de estudio (Doyle, 1986; Perrenoud, 1990; Biggs, 1996) y sobre la noción de validez de retroacción (Camilloni, 1998).

A lo largo del proceso de lectura y construcción del marco teórico encontramos dificultades en la adecuación al contexto local de corrientes teóricas y conceptos provenientes del mundo anglosajón. Por un lado, la presentación del enfoque de *Evaluación Auténtica* en eventos académicos en Capital Federal y Provincia de Buenos Aires generaba dudas en los participantes sobre el alcance y sentido del término “auténtico” especialmente a partir de su interpretación como “lo válido y real” que descalificaría a otras prácticas de evaluación. Esta confusión se clarificó definiendo la palabra “auténtico” en idioma inglés: sinónimo de genuino y ligado a lo real.

La consideración de la *Evaluación Alternativa*, enfoque teórico también anglosajón, requirió adecuación y reflexión de las prácticas consideradas “tradicionales” en el contexto local. Situamos estas nociones a partir de las descripciones sobre la enseñanza y la evaluación en sus facultades realizada por los estudiantes entrevistados.

La teoría permitió definir rasgos centrales de los casos a estudiar: su autenticidad (que fueran reales y no ficticios), consignas abiertas que permitieran dar más de una respuesta correcta posible, la demanda de una búsqueda adicional de información para una mejor comprensión y análisis del caso, entre otros. Sin embargo, la selección de las cátedras no cumplió con esas características iniciales por razones prácticas.

Cuadro 1. Agrupamiento de categorías iniciales en otras más generales

Categorías más generales	Categorías iniciales	
Descripción de la Comisión	Descripción de la comisión: audacia por el abordaje de los contenidos	
	Descripción de la comisión: audacia por el enfoque temático	
	Descripción de la comisión: bien intencionada por el interés de que los alumnos aprendan	
	Descripción de la comisión: demandante en tiempos y estudio	
	Descripción de la comisión: práctica	
	Descripción de la comisión: innovadora	
Aspectos institucionales	En relación con los docentes	Descripción de los docentes
		Situación de los docente en la Facultad
	En relación con lo curricular	Relación tiempo y contenido de la materia
		Demanda de mayor carga horaria
Correlatividades		
Lo típico y tradicional en la enseñanza	Descripción de clase típica	
	Uso de casos como crítica a la enseñanza tradicional	

*El lugar de la teoría en el análisis* cumplió dos grandes funciones. Una fue definir categorías previas para el análisis de la información obtenida a partir de la recolección de programas y planificaciones, para la observación de situaciones de clase y de evaluación. La otra, para el análisis de las entrevistas, fue utilizar *conceptos teóricos* como guía para agrupar categorías analíticas iniciales (que responden a descripciones cercanas a la empiria) en otras más amplias y abarcativas. El ordenamiento conceptual (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1998) de esas primeras categorías fue ayudado por un marco teórico de la didáctica general. A modo de ejemplo, presentamos algunas de las agrupaciones realizadas en los momentos iniciales del análisis de las entrevistas (a docentes y a estudiantes).

## Diseño metodológico

Adoptamos una estrategia metodológica *cualitativa* (Eisner, 1998) y una elección de variadas técnicas de obtención de información y análisis de datos, entre las que incluimos algunos procedimientos de corte cuantitativo.

Desde esta investigación, buscamos ahondar en la complejidad de situaciones didácticas singulares y hacer emerger el sentido de estas situaciones y de los fenómenos objeto de estudio a partir de una tarea de lectura y relectura de los datos. En esta línea, el estudio incorpora una perspectiva hermenéutica de análisis (organizada en torno del sentido), que permite inscribirlo dentro de las investigaciones “de significación” (Astolfi, 1993).

El estudio empírico adoptado para esta investigación es de carácter *descriptivo* en tanto se propone ubicar, categorizar y proporcionar una visión del fenómeno de las prácticas de evaluación auténtica en la universidad.

En función de este enfoque y de los propósitos de esta investigación, el *estudio de casos* constituye una metodología apropiada porque permite analizar en profundidad diferentes variables o dimensiones de una misma unidad.

El potencial heurístico del método de casos facilita abordar explicaciones sobre cómo y por qué suceden esos fenómenos en el contexto en el cual se inscriben (Sautú, 2003). Si bien este método permite lograr una comprensión en profundidad de los casos debido al carácter particularista, no pretende que sus conclusiones sean generalizables a toda la población. Autores como Eisner (1998) señalan que la potencialidad del estudio de casos reside en la posibilidad de la transferencia de sus resultados a otras situaciones o casos.

Constituyen la *población* de esta investigación las cátedras universitarias que adoptan casos y problemas auténticos como modalidades de evaluación de los aprendizajes.

Los cursos seleccionados pertenecen a tramos medios o superiores de las carreras de Abogacía, Licenciatura en Administración y Licenciatura en Planificación y Diseño del Paisaje correspondientes a las Facultades de Derecho, Ciencias Económicas y Arquitectura, Agronomía y Diseño y Urbanismo, de la Universidad de Buenos Aires.

El proceso de recolección de la información se dio a lo largo de tres cuatrimestres: el segundo de 2009, primero y segundo de 2010.

## **Técnicas de recolección de la información empírica**

Las *técnicas de recolección de datos* utilizadas fueron: entrevistas abiertas a los docentes de cada curso, observación de clases y de situaciones de examen parcial (y en ocasiones de exámenes finales), encuestas semiestructuradas a los estudiantes de los cursos y entrevistas a una selección de ellos. También se recolectaron instrumentos de evaluación, programas de las asignaturas y documentos curriculares de cada carrera.

Esta variedad de técnicas de recolección de la información permite acercarse al objeto de conocimiento desde la perspectiva de los docentes y alumnos que forman parte de la situación didáctica y facilita describir las prácticas de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes desde instancias preactivas (referida a los procesos de planeamiento y planificación), interactivas (remite al momento de interacción del docente con los alumnos en el contexto de enseñanza) y posactivas de la enseñanza (cuando se dan los procesos de análisis, reflexión y evaluación sobre lo que ya ha pasado en un tiempo y en unas actividades de enseñanza) (Jackson, 1968). En cuanto a las modalidades de estudio de los alumnos, solo accedemos a ellas a través de las percepciones de los estudiantes.

Esta diversidad de técnicas en el marco de un estudio de casos es considerados por algunos autores “multimétodos” (Marradi *et al*, 2007: 238).

El propósito general de la *entrevista en profundidad al docente* fue obtener una caracterización general de la asignatura, identificar dimensiones en juego en relación con la adopción y puesta en práctica de una estrategia de evaluación y sus relaciones.

También realizamos *observaciones de clase* (entre 9 y 14 horas por cátedra). Su número varió en cada caso debido a la carga horaria semanal por cátedra.

En cuanto a *observación de situaciones de evaluación*, en todos los casos observamos el primer parcial y, en algunas, instancias recuperatorias, segundos parciales y exámenes finales. La *recolección de instrumentos de evaluación* fue paralela a la observación de estas situaciones.

El *cuestionario semiestructurado escrito destinado a estudiantes* tuvo como antecedente metodológico al implementado por el proyecto marco. Utilizamos los mismos ítems y reformulamos otros al considerar la experiencia del cuestionario ya empleado y los objetivos de nuestra investigación. Presentó tres tipos consignas: cerradas, abiertas y afirmaciones incompletas. Se orientó a relevar datos personales y académicos generales de los encuestados, impresiones acerca de la asignatura en cuestión, percepciones acerca de la forma de evaluación, descripciones sobre la modalidad de preparación para la evaluación y percepciones acerca de la materia, del estudio para la evaluación y de la evaluación misma.

La administración de los cuestionarios fue, en los cuatro casos, en clases posteriores a la del primer parcial ya que las respuestas a la mayoría de los ítems requerían haber transitado esa experiencia. Los cuestionarios fueron administrados y recogidos en el horario de las clases. Se tomó un total de 139 cuestionarios, distribuidos en las cuatro asignaturas.

Realizamos *entrevistas en profundidad a un grupo seleccionado de estudiantes* de cada curso. El criterio de selección fue dado a partir de la identificación de cierta reflexión de los estudiantes sobre las prácticas de evaluación y de sus modalidades de estudio a partir de la lectura cuidadosa de los cuestionarios. Tomamos entre 5 y 6 entrevistas por curso.

## **Técnicas de análisis de la información empírica**

Para el análisis de la información utilizamos diferentes procedimientos de análisis teniendo en cuenta las fuentes de información y el actor en cuestión.

La secuencia de análisis siguió el siguiente orden en cada uno de los cuatro casos: 1) Programa de la asignatura y sus relaciones con el plan de estudios, 2) Entrevista a docente, 3) Clases observadas, 4) Instrumento de evaluación, 5) Situaciones de examen observadas, encuestas y entrevistas a estudiantes.

Con esos materiales analizados, recurrimos a describir las percepciones de los estudiantes sobre la materia, la propuesta de enseñanza y de evaluación y sus modalidades de estudio primero desde las encuestas y luego analizando las entrevistas. A continuación describimos el análisis realizado según cada fuente de información.

### **a. Análisis del material proveniente de entrevistas a docentes y estudiantes**

El proceso de análisis y reducción de los datos cualitativos se orientó según el ordenamiento conceptual dado en el marco del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1998). Este proceso de ordenamiento conceptual se refiere a la organización de los datos en

categorías según sus propiedades y dimensiones y luego al uso de la descripción para dilucidar esas categorías (Strauss y Corbin, 1990). Para categorizar las entrevistas, empleamos el programa Atlas.ti, un software especialmente desarrollado para el tratamiento de datos cualitativos.

## b. Análisis didáctico de las observaciones de clases y situaciones de evaluación sobre la base de una serie de aspectos y categorías expuestas a continuación

*Cuadro 2. Criterios de análisis para las clases y situaciones de examen observadas*

<b>Observación de clases<sup>2</sup></b>	<b>Observación de situaciones de evaluación</b>
Descripción general de la clase. Duración total de la clase: en tiempo horario. . Organización del espacio en clase. . Temas trabajados. . Ubicación de los temas en el programa de la materia. . Bloques de actividades y transiciones. <sup>3</sup> . Demandas de gestión y estrategias del profesor. <sup>4</sup>	Descripción y modalidad de evaluación. Descripción general de la situación de evaluación. . Duración prevista de la situación de evaluación. . Duración empleada por los estudiantes en la situación de evaluación. . Organización del espacio de la clase. . Recursos disponibles de la tarea. . Tipo y cantidad de alumnos que rinden. . Evento/s típico/s.

- 2 Estos criterios de análisis fueron tomados de los construidos por Estela Cols para su tesis doctoral "Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones tras la semejanza de las palabras".
- 3 El bloque está determinado por el tipo de propósito y actividad predominante. Los bloques pueden ser:
  - . Organizacionales: distribución de materiales, preparación de la tarea, establecimiento de pautas de trabajo, etc.
  - . De socialización: conversaciones acerca de las normas, de las relaciones interpersonales.
  - . Académicos: en los que trabaja en torno de contenidos programados expresos.
- 4 Aquí tomamos la noción de gestión tal como la entiende Doyle (1986). Se identifican la demandas desde ese punto de vista (manejo del tiempo y de conductas disruptivas, logro de la cooperación entre alumnos, organización de los materiales y de los grupos, etc.) y las estrategias del docente para resolverlas.



### c. Análisis del material proveniente de cuestionarios a estudiantes

El análisis de los cuestionarios se realizó en función de una serie de categorías definidas construidas a partir de las preguntas del cuestionario y mediante un procesamiento estadístico a fin de identificar tendencias generales en las respuestas.

Las preguntas cerradas fueron directamente codificadas. Las abiertas, sometidas a este proceso pero cerrando las opciones a partir de la lectura cuidadosa de las respuestas y buscando generar categorías cercanas a la empiria que permitieran dar cuenta de las percepciones de los estudiantes y sin forzar la información dentro de opciones prefijadas.

En una instancia posterior, procesamos la información, realizando una distribución de frecuencia para cada categoría o valor de variable en cuestión en cada una de las consignas o preguntas. Se procedió luego al cálculo de porcentajes para cada una de los valores representados luego a través de gráficos.

### d. Análisis del programa de la materia y su relación con el plan de estudios

El programa de cada materia fue analizado teniendo en cuenta los siguientes criterios: Desde el punto de vista curricular.

- a Grado de consistencia entre la propuestas de la asignatura y las expectativas planteadas en el Plan de Estudios, especialmente en términos de perfil del egresado y contenidos mínimos.
- b Propuesta pedagógica: Componentes y la estructura y consistencia interna del programa. Definición y sentido formativo de la asignatura. Propósitos y objetivos. Contenidos. Propuesta metodológica. Formas de evaluación.

Como instrumento de comunicación. Analizamos en qué medida el documento expresa los alcances y rasgos de la propuesta. Una cuestión de central importancia es poder estimar en qué medida un programa puede convertirse en una herramienta de trabajo para el estudiante, haciendo visibles las formas de trabajo, la distribución de tareas y tiempos, definiendo lo que se espera de ellos en las distintas instancias del curso y en su culminación, etc.

### e. Análisis de los instrumentos de evaluación

Fueron analizados según una serie de criterios previamente definidos de acuerdo con la noción de formato de evaluación (Camilloni y Cols, 2010).

*Cuadro 3. Criterios de análisis del instrumento de evaluación*

<b>Descripción técnica del instrumento</b>	A partir de clasificaciones en uso (Camilloni, 1998; De Ketele, 1984; Gronlund, 1975)
<b>Modalidad de administración y resolución</b>	Individual/grupal En el salón de clases/ fuera de él Entrega inmediata/ entrega diferida
<b>Tipo de tarea y demanda cognitiva</b>	Desafío cognitivo Grado de complejidad Relación con la vida real y práctica profesional. El análisis de las operaciones cognitivas demandadas desde el instrumento se realizó cruzando la clasificación de tipos de tarea de Doyle (1986) con otras clasificaciones de demandas cognitivas.
<b>Naturaleza del contenido evaluado</b>	Conceptual, procedimental y actitudinal (Coll, 1992) Conocimientos, habilidad, experiencia en la creatividad, actitud afectivamente madura frente a la realidad (Kraevskij y Lerner, 1985)

## f. Síntesis y cruce de los análisis provenientes de las distintas líneas de análisis

La síntesis y cruce de todas las fuentes de información fue uno de los aspectos más dificultosos de este trabajo. Por un lado, la presencia de distintos materiales provenientes de distintas líneas, por el otro el gran volumen de información.

Se procedió a sintetizar cada documento y se utilizó nuevamente el Atlas.ti. El uso de esta herramienta informática facilitó el análisis categorial en cada documento, permitiendo así analizar una misma categoría desde las distintas fuentes y actores.

Otra de las dificultades consistió en organizar, presentar y comunicar en forma sintética el análisis de los cuatro casos y el análisis comparativo y crítico.

## Principales conclusiones de este estudio

A partir de los resultados de esta investigación surgen las siguientes conclusiones que intentar dar respuesta a los interrogantes arriba enunciados.

- » Observamos coherencia entre las prácticas de enseñanza y las de evaluación y entre ellas y una concepción de la disciplina que se enseña y de la profesión.
- » Los propósitos de la evaluación guardan coherencia con los de la propuesta formativa general: favorecer el análisis crítico y reflexivo sobre las situaciones que se presentan en los casos y, en menor medida, diseñar de propuestas de acción e intervención. Otro propósito común identificado refiere al desarrollo de un sentido ético de la profesión.
- » Los casos y problemas auténticos estudiados presentan distintos grados de extensión, surgen de diferentes fuentes y tienen

variados grados de autenticidad según su cercanía o lejanía con la práctica real. Todos los parciales presentan consignas que deben producir o elaborar una respuesta. En menor medida se observan preguntas de Verdadero o Falso con demanda de justificación y preguntas de desarrollo de conceptos. En cuanto a la demanda de las consignas, las hay más abiertas y más cerradas, las que fomentan un pensamiento más convergente u otro más divergente según la posibilidad de que esas consigna tengan una o más de una respuesta correcta posible.

- » Para el trabajo de evaluación con casos y problemas se requiere tanto de un trabajo previo en las clases y de la definición y manifiesto de criterios de evaluación que se presentan con cierta indefinición y poco explícitos en los casos estudiados.
- » Los formatos de evaluación de esta investigación requieren de la puesta en juego de procesos cognitivos intermedios y superiores: uso y aplicación de estrategias cognitivas generales (del tipo justificar utilizando teoría, sintetizar, sacar conclusiones, jerarquizar información, etc.) y estrategias cognitivas específicas de cada dominio disciplinar.
- » En cuanto a las percepciones de los estudiantes sobre los casos y problemas en la evaluación, ellos señalan que esta modalidad consiste en analizar “casos prácticos” o resolver situaciones problemáticas utilizando y aplicando conocimientos disponibles, descripción que coincide en, términos generales, con el análisis técnico del formato de evaluación. También destacan que esta forma de evaluación los sitúa en el campo profesional, favorece un aprendizaje comprensivo, permite demostrar lo aprendido, aplicar y reflexionar sobre los conceptos y favorece una articulación entre teoría y práctica.
- » Los estudiantes señalan que adoptan una modalidad de estudio continua, predominantemente individual (aunque en las clases resuelven las actividades de manera grupal), comprensiva, centrada en lo práctico y en la aplicación de conceptos.
- » Las actividades de preparación para la evaluación menciona-

das en mayor medida son: lectura del material bibliográfico, resolución de guías o actividades dadas en clase, la consideración de lo señalado como importante por el profesor y la puesta en foco en la relación entre los textos y las clases.

- » Los resultados indicarían que la modalidad de estudio adoptada por los alumnos universitarios participantes en esta investigación se acerca, en cuanto a demanda cognitiva, a lo requerido desde los formatos de evaluación. Teniendo en cuenta la coherencia observada entre las prácticas de enseñanza y la de evaluación, si los alumnos estudian considerando los requerimientos de la clase y del docente, tal como lo indican ellos mismos, entendemos que también estarían estudiando tomando en cuenta las demandas de la evaluación.

Consideramos que esta línea de investigaciones puede ser un aporte para el conocimiento de las relaciones entre procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se plantea como un tema relevante a nivel institucional en tanto busca contribuir a la reflexión y al diseño de programas de evaluación de cursos universitarios, y a la toma de decisiones relativas a la reglamentación de sistemas de evaluación y promoción en las instituciones universitarias. Esta línea de investigación, asimismo se propone contribuir al conocimiento del campo de la didáctica y al de la formación docente de nivel superior.

## Bibliografía

- Astolfi, J. P. (1993). "Trois Paradigmes pour les Recherches en Didactique". *Revue Française de Pédagogie*, nº 103, 5-18.
- Camilloni, A. (1998). "La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran". En Camilloni, A. et al., *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, 67-92.
- , Cols, E. (2010). "La problemática de la investigación didáctica: El caso de una investigación sobre formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios". En Wainerman, C., Di Virginia, M. (comps.), *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires, Manantial, 127-141.
- Ceballos-Herrera, F. A. (2009). "El informe de investigación con estudio de casos". En *Revista Internacional de Investigación en Educación*, nº 2, 413-423.
- Di Matteo, M. F. (2012). "Acerca de las relaciones entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. El uso de casos y problemas auténticos en la evaluación de los aprendizajes en la universidad y su relación con las modalidades de estudio de los alumnos". En Castorina, A., Orce, V., *Investigadores/es en formación: debates y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 241-248.
- Doyle, W. (1986). Trabajo Académico. Traducción de la cátedra de Didáctica II, Facultad de Filosofía y Letras, UBA del artículo aparecido en Tomilson, T. M., Walberg, H. J., *Academic work and educational excellence: Raising student productivity*. Berkeley, McCutchan.
- Eisner, E. (1998). "¿Tienen los estudios de caso cualitativo algo que enseñar?". En *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Buenos Aires, Paidós.
- Fenstermacher, G. (1989). "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona, Paidós, 149-177.
- Glaser, B., Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. I. (2007). "Estudio de caso/s". En *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé, 237-246.
- Sautú, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Lumiere.

- Strauss, A., Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. London, Sage.
- Torp, L., Sage, S. (1999). *El aprendizaje basado en problemas. Desde el jardín de infantes hasta el final de la escuela secundaria*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Wasserman, S. (2006). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2 (2).





# El peronismo en la Facultad de Filosofía y Letras 1945-1955. Algunas aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje

*Guido Riccono<sup>1</sup> / Valeria Martínez Del Sel<sup>2</sup>*

## Resumen

La centralidad del peronismo en la historia social y política argentina resulta indiscutible como también la extensa producción sobre los primeros gobiernos peronistas (1946-1955). Sin embargo, aún hoy permanece como uno de los procesos políticos, económicos y culturales más ricos y problemáticos de la historia argentina. Los estudios sobre su vinculación con la universidad y los intelectuales que participaron en ella, componen solo un fragmento de esta copiosa bibliografía y evidencian una gran disparidad

- 
- 1 El presente trabajo es resultado de un avance del Proyecto Investigación propio: "Los cambios en la cultura académica universitaria en 1946 y en 1955. Comparación de las modalidades de transición en la Universidad de Buenos Aires". Este proyecto se encuentra enmarcado en el proyecto "Actuales condiciones de producción intelectual. Una aproximación a la situación de los investigadores de las universidades públicas argentinas 2010-2012", dirigido por la Dra. María Fernanda Juarros (IICE- FFyL-UBA) y con asiento en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE).
  - 2 El presente trabajo es un avance en el marco del Proyecto de Investigación propio: "Universidad y peronismo. Tensiones y contradicciones entre el proyecto político-económico y la corporación universitaria. El caso de la Universidad de Buenos Aires (1946-1955)" en el marco del proyecto "Educación y Autoritarismo: una comparación entre el franquismo español y las dictaduras militares argentinas", dirigido por Mag. Marcela Mollis (IICE- FFyL-UBA) y con asiento en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE).

de interpretaciones e imaginarios construidos durante y después de las décadas estudiadas.

La política universitaria del peronismo conmovió esencialmente los pilares de la tradición reformista y puso en el centro del debate la concepción acerca de la universidad y su relación con el estado y la sociedad. Ahora bien, los efectos de las políticas sobre la universidad, particularmente sobre los profesores y sus prácticas, constituye un terreno poco explorado, de reciente abordaje iniciado en las últimas dos décadas. Del mismo modo, el impacto sobre las facultades en tanto instituciones con diferentes tradiciones académicas resultan cuestiones que ameritan un estudio profundo.

En el marco del trabajo de tesis que estamos llevando a cabo, nuestros proyectos de investigación se inscriben en un abordaje interdisciplinario entre la Historia (en particular historia social y la historia cultural) y la Educación (con más precisión la historia de la Educación). Desde este marco, el presente trabajo tiene el propósito de presentar los aportes teórico-metodológicos desde ambos campos disciplinares conjugados, con el objetivo de analizar los movimientos de los profesores durante el período 1943/1955 en la Facultad de Filosofía y Letras. En este sentido, nuestro examen no solo se enfoca en los profesores que quedaron afuera (los salientes) y los que ingresaron (los entrantes), sino también en aquellos que permanecieron desarrollando actividades docentes en la facultad.<sup>3</sup>

El análisis comprende un recorrido de las trayectorias al interior de la facultad, de los docentes involucrados (por entrar, salir o permanecer en la institución). Siendo este

---

3 Para tal efecto, se analizaron las Resoluciones de Consejo Superior y Directivo, Ordenanzas y Expedientes de: Designación de profesores, Confirmación en los cargos, Concursos, y los correspondientes *Curriculum Vitae*. Archivos: Universidad de Buenos Aires, Archivo Consejo Superior y Archivo Facultad de Filosofía y Letras.

uno de los aspectos para caracterizar a la Facultad, consideramos que las conclusiones a las que arribemos con ese fin son preliminares. De esta manera, nuestra propuesta es introducir al debate los posibles alcances y límites de una caracterización de la universidad durante el peronismo a través del análisis de las fuentes aquí presentadas.

Por otro lado, procurando superar las lecturas dicotómicas brillo/oscuridad, fascismo/reformismo que se han construido alrededor de la universidad peronista, nuestra propuesta es volver más complejo el análisis introduciendo una nueva dimensión cualitativa, centrada en el estudio de fuentes novedosas, para investigar a una de las facultades de la UBA.

Finalmente, dado el carácter de estas jornadas, la presencia procura enfatizar las características de los enfoques teóricos y metodológicos, y compartir reflexiones sobre las implicancias que las mismas tienen; particularmente en el quehacer concreto de los investigadores que trabajan en problemáticas desde perspectivas interdisciplinarias.

## Introducción

El Peronismo ha sido el fenómeno más estudiado por una variedad de disciplinas científicas, aún en la actualidad se constituye en el objeto de indagación de numerosos investigadores tanto nacionales como internacionales. En este escenario, los estudios acerca del devenir de la universidad durante los años de gobierno peronista conforman una gran disparidad de interpretaciones e imaginarios construidos durante y después de la década de gobierno del General Perón.

Sin embargo, los efectos concretos de la política peronista sobre la universidad, particularmente sobre los profesores y sus prácticas, constituye un terreno poco explorado, de reciente abordaje iniciado en las últimas dos

décadas. Del mismo modo, el impacto sobre cada una de las facultades en tanto instituciones con diferentes tradiciones académicas resultan cuestiones que ameritan un estudio profundo. El propósito de este trabajo es indagar los alcances y límites que posee la utilización de ciertas fuentes históricas con el objetivo de caracterizar a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL-UBA) durante los años 1943-1955. Asimismo, abrir nuevos interrogantes sobre fuentes utilizadas referidas al objeto de estudio en cuestión.

Partimos de un abordaje resultado de la intersección entre los estudios históricos (en particular historia social y la historia cultural) y los referidos al campo de la educación (con más precisión la historia de la Educación), en el marco de la propuesta de estas jornadas nuestro interés no radica tanto en ofrecer una caracterización de la facultad y de su cuerpo de profesores, sino que el énfasis estará puesto en el aspecto teórico-metodológico de ambos campos de estudio. Con ese fin, nuestra intención es presentar inicialmente los posibles abordajes al estudio de una facultad y en particular a los docentes. Asimismo, justificar la elección de uno de ellos fundado en el uso de un determinado tipo de fuentes.

La utilización de diferentes tipos de testimonios permite la comprensión exhaustiva del problema al generar diferentes preguntas. Cuando se incorpora un determinado tipo de fuentes a la investigación de un objeto de estudio, las cuestiones que surgen giran en torno de la capacidad de esas fuentes para echar luz o no sobre el objeto determinado ¿Qué información se puede extraer de esa fuente? ¿Qué relevancia tiene esa información para la comprensión del objeto de estudio? ¿Con qué otras fuentes es necesario cotejar dicha información? Esas son las preguntas que aquí nos interesan responder.

Creemos que la historia de la Universidad de Buenos Aires ha sido presentada como el intento evolutivo por lo-

grar una supuesta misión histórica, truncada por momentos como en el período que va desde 1945 a 1955. Esta linealidad en la investigación ha dejado afuera del análisis a la situación vivida durante esos años: sus actores, las situaciones y procesos acontecidos. El peronismo en la universidad aparece como un paréntesis donde ocurrió lo que no debía, donde investigaron quienes no debían hacerlo y donde lo interesante en términos de aquella supuesta misión histórica ocurrió por fuera de la universidad.

Sin embargo, la centralidad del peronismo no se reduce a esos años sino que continuó gravitando en la historia argentina, así como sus integrantes e ideas. De esa manera, comprender lo sucedido en el período de proscripción del peronismo hasta 1973 en relación a la historia de la universidad y su relación con los intelectuales, necesariamente incluye una revisión de lo sucedido durante las primeras presidencias de Perón; integrando estos elementos al análisis, no proponiendo un corte en su historia: investigando como si no hubiera habido contradicción y heterogeneidad en la historia de la universidad a partir de la Revolución Libertadora.

Christopher Hill ha señalado que “una vez que el acontecimiento se ha producido, parece inevitable; las alternativas se esfuman. La historia la escriben los vencedores, sobre todo la historia de las revoluciones. Merece la pena, sin embargo, que nos adentremos imaginativamente hacia atrás, hacia el tiempo en que las diversas opciones parecían abiertas” (1980, 33). Entre los elementos que aparecen en la cita la cuestión del presente del historiador emerge de manera contundente para el caso analizado. Además, invita a dimensionar al peronismo como un fenómeno vivo, en acción, no como una doctrina de pensamiento estanca que desde 1943 tenía claro que rumbo iba a tomar la universidad. Más bien, subrayar los proyectos truncos, las ideas heterogéneas, los profesores que no responden al patrón Flor de Ceibo instalado por la

hegemonía historiográfica, es el desafío. Claro, la crítica temerosa se ha cuidado (por los dos elementos resaltados de la propuesta de Hill) de presentar de esta manera a la universidad peronista porque en la lectura opuesta esto significa adscribir ideológicamente y, bajo el manto de una supuesta neutralidad académica que no es otra cosa que cientificismo, se ha aislado al peronismo, se lo ha puesto entre paréntesis en la historia de la universidad argentina.

La propuesta entonces es por construir metodológicamente una alternativa a la mirada fosilizante (a favor o en contra del peronismo), que toma a los diez años como un paréntesis o como una luz en medio de la oscuridad. El estudio del peronismo como fenómeno vivo es, a la manera de Benjamin, sobreponer la política a la historia, entonces “los hechos se convierten en algo que nos golpea justamente en ese momento, y establecerlos es cosa de la memoria” (Fontana, 2000: 259).

## La Universidad como objeto de estudio

El 1° de octubre de 1955, a 15 días de haberse efectuado el golpe de estado de la Revolución Libertadora, el Doctor Atilio Dell’Oro Maini pronunció las siguientes palabras en su discurso de posesión del cargo de Interventor de la Universidad de Buenos Aires: “El régimen dictatorial se propuso convertir a la universidad en instrumento de su dominación en el ámbito de las ideas (...) en su loca aventura por destruir a la Universidad argentina”. En el mismo discurso, Dell’Oro Maini declara en comisión a todo el personal docente de la universidad sin excepción. Esto deja en evidencia el nivel de confrontación que se vivió en la universidad durante el período comprendido por las dos primeras presidencias de J. D. Perón.

Al respecto, el presidente se refiere a la universidad a pocos meses de haber asumido el cargo de la siguiente ma-

nera: “La universidad es como un enfermo grave al que es necesario curar: su curación como la de todos los enfermos requiere dos factores primordiales: la propia resistencia del cuerpo y la creación de autodefensas fisiológicas y la actuación de un médico de cabecera. El gobierno será el médico de la universidad”. La contundencia de estas palabras sentencian el camino trazado por la universidad durante su mandato: intervención, cesantías y un giro drástico en el rumbo tomado por las universidades.

En la historiografía abocada al estudio de la relación entre el peronismo y la universidad, existe un lugar común caracterizado por concentrar la indagación en los orígenes del mismo (centrado en los años 1943-1947).<sup>4</sup> Este tipo de trabajos, se proponen examinar a los inicios del proceso abierto por el golpe de estado del GOU en junio de 1943 y cerrar el ciclo uniformando características hasta la Revolución Libertadora de 1955. Contra la advertencia de Halperín Donghi quien señala, desde nuestro punto de vista acertadamente, que “ahora no creemos ya, como podía creer Vico, que la naturaleza de las cosas se identifique con su nacimiento”, la universidad, en este tipo de trabajos, reaparece en la escena de 1955 una vez derrocado el gobierno de Perón, con un nuevo perfil y otros actores. Para algunos, a partir de allí se transforma en una Isla Reformista y para otros nace la Época de Oro de la Universidad. Creemos que en estos estudios donde la preponderancia está puesta en los orígenes, aparecerían en escena dos universidades opuestas: la de 1945 y la de 1955.

Una hipótesis inicial de este trabajo es que en estas lecturas se pierden de vista las características propias que asumió el proceso abierto en 1946. No es nuestro objetivo relati-

---

4 Esto ocurre en otros campos de la investigación propia del peronismo, por ejemplo en su relación con los trabajadores. Ver: Doyon, 2006; Schiavi, 2008.

zar la fractura abierta en la universidad a partir del ascenso de Perón a la presidencia; mucho menos omitir los estudios centrados en los orígenes de la relación entre peronismo y universidad; sino más bien, investigar qué sucedió en esos años en la Facultad de Filosofía y Letras.

En un trabajo anterior, realizamos un estudio de tipo cuantitativo referido a los docentes en el período 1943-1956 centrándonos en los dos momentos bisagra mencionados por la historiografía de la universidad: 1945 y 1955 (véase Martínez Del Sel y Riccono, 2012). Allí encontramos que efectivamente fueron momentos de relativa violencia en la universidad (en términos de movimientos docentes) ya que constatamos que la cantidad de docentes desligados de la casa de estudios en aquellos momentos representó un alto porcentaje comparado con el total de los docentes que estaban en funciones (aproximadamente 75% del total de docentes en ambos años). Sin embargo, investigar los inicios y el fin del peronismo es solo una parte del problema. La pregunta acerca de qué sucedió en la universidad durante el peronismo seguía sin responderse.

Ahora bien, además del marco temporal, los estudios sobre la universidad evidencian una gran heterogeneidad en relación al énfasis puesto en determinadas elementos ¿Cómo se estudió a la Universidad de Buenos Aires?

La historia de la Universidad de Buenos Aires (así como de algunas de sus facultades) ha sido estudiada desde diversas perspectivas. Un simple repaso arroja que existen análisis que adoptan el enfoque institucional caracterizado por su énfasis interno y sincrónico y que analiza los procesos micro al interior de la universidad. Resultan trabajos sobre la universidad y su relación con aspectos particulares de la institución: la formación científica en ciertos períodos (Díaz de Guijarro, 2010) los inicios de su relación con la mercantilización (Naidorf, 2009; Borón, 2008) o las carac-



terísticas de la extensión universitaria en determinados momentos (Llomovatte, Naidorf, Pereyra, 2007). Otros estudios utilizan el enfoque de la histórico-social, para analizar las políticas hacia la universidad, en correspondencia con su papel en los proyectos político-económicos en el marco de un contexto nacional e internacional particular. Se proponen vincularla a la historia política del país, mostrando cómo van cambiando sus características a medida que se suceden, fundamentalmente, los gobiernos. (Halperin Donghi, 1962) Encontramos además, análisis restringidos a ciertos claustros específicamente: estudios sobre los estudiantes (Ceballos, 1985: ) o, más delimitados aún, sobre el movimiento estudiantil (Bonavena, 2010;), sobre el cuerpo de profesores o análisis centrados en las gestiones políticas de la universidad en momentos determinados (Mangone y Warley, 1984). También hay trabajos sobre el rol de la universidad en determinadas coyunturas particulares, por ejemplo el Cordobazo (Millán, 2012); incluso también encontramos estudios que estudian a la universidad en su devenir histórico y se ocupan de su trayectoria a lo largo de los años (Buchbinder, 2005).

Otro tipo de artículos posee marcos de referencia más amplios, aunque incluye a la universidad en su campo de indagación en tanto la academia aparece como referencia insoslayable (Ciria, 1983; Puiggros, 1993; Cucuzza, 1997; Plotkin, 1994; Rein y Sitman, 2005). Comúnmente denominados estudios sobre los intelectuales, ellos intentan rastrear las características del clima de ideas en algún período determinado e incluyen a la universidad y los académicos que la integran como parte de su análisis (Sigal, Neiburg 1998; Fiorucci, 2011).

Un tercer tipo de investigaciones hacen foco en la universidad desde el punto de vista de la sociología cultural. Son estudios de clase o de grupos sociales que toman a la univer-

sidad como referencia analítica con el objetivo de estudiar a una parte de la sociedad y su relación con la educación superior. Además, desde la misma perspectiva social, hallamos trabajos que se proponen estudiar a los cuerpos de profesores como sujetos de determinada clase social y cultural y rastrear sus movimientos en la historia (Bourdieu, 1984; Perez Lindo, 1985).

Si nos detenemos en los estudios propios de la universidad elaborados desde el campo de la historia, es posible observar que ellos contienen la particularidad de caracterizar a la institución en un determinado período de tiempo. Para el caso del peronismo, ya hicimos mención al fuerte hincapié en los orígenes. Sin embargo, estos estudios dejan entrever una problemática un tanto más compleja. La operación a la que se recurre es a la de analizar a la universidad y su vínculo con la esfera política nacional. Así, se suceden las presidencias y la universidad va cambiando sus características de acuerdo a quién domine el poder ejecutivo en cada momento. Ahora bien, esto supone un grado de determinación casi de reflejo, debido a que no es posible hallar una distancia entre lo que sucede en la política nacional y las características de una Universidad. Dicho de otra manera, la universidad estaría solo atada a los vaivenes políticos sin poseer historia propia de acuerdo a esta visión.

No debe confundirse esto con un abandono de la idea de totalidad inscripta en el estudio de cualquier fenómeno de la sociedad. No es nuestro objetivo impugnar la relación entre Universidad y Estado, Universidad y Sociedad y aislar a la institución de la trama social. Esa trama, el *tapiz constituido por hilos* al decir de Ginzburg (212), se compone de diversos elementos que pueden modificarse con el tiempo y de acuerdo a los componentes que el investigador ponga en juego. Si durante el peronismo la Universidad

fue una y modelada en un puñado de años, desaparecen los actores y el tiempo; desaparece la historia propia y su dinámica y componentes internos. Resulta fácil, de esta manera, concluir en la desaparición de esta universidad luego del accionar de la denominada “Revolución Libertadora” de 1955.

Los hilos que integran el tapiz de la Facultad de Filosofía y Letras incluyen diversos componentes que no se unifican para evidenciar un modelo de institución con características determinadas. Más bien, lo que la caracteriza es una integración de componentes (sujetos, procesos, situaciones) heterogéneos. Esta situación paradójica, investigar a una facultad pero no proveer de una definición unívoca de su historia, es la conclusión a la que arribamos. La historia presenta elementos contradictorios porque conviven diversos elementos en ella que, en el caso del peronismo y más allá de lo que *realmente sucedió*, hallamos proyectos contrapuestos al interior del campo compuesto por los propios profesores peronistas.

Incluso es importante señalar que no se puede estudiar a la facultad en un período de tiempo recortado, sin señalar lo sucedido con anterioridad al peronismo ya que esto forma parte de lo constitutivo de su historia. Lo que sucedió durante el peronismo no apareció de un momento a otro, sino que se fue gestando al interior de la institución académica a lo largo de los años previos y se vincula con elementos exógenos a la institución.

Sin embargo, es importante destacar que la historia de la facultad posee un devenir propio y para comprenderlo es necesario investigar sujetos, procesos y situaciones al interior de la institución para integrarlos, luego, a un marco de análisis mayor; que permita comprender holísticamente la política educativa de esos años y trace una línea de continuidad con lo acontecido anteriormente.

## La utilización de fuentes para el estudio de la universidad durante el peronismo

Como mencionamos, la utilización de nuevas fuentes permite generar nuevos interrogantes. Pero, al mismo tiempo, la formulación de nuevas preguntas a fuentes ya utilizadas dispone al investigador de otras dimensiones para abordar un objeto de estudio determinado.

La hipótesis más extendida acerca de la relación entre Peronismo y Universidad resalta el desencuentro entre ambos componentes. El peronismo habría vaciado a la institución de sus profesores más relevantes quienes se encontrarían ejerciendo sus funciones en espacios paralelos a la academia universitaria. De esta manera, en su búsqueda por hallar a los intelectuales académicos durante el peronismo, las investigaciones trasladaron su campo de investigación puertas afuera de la universidad: revistas, grupos de estudio, institutos de investigación, etc. Tomando este camino, dos preguntas quedan si responder, a saber: ¿Quiénes integraron el claustro de profesores universitarios y de dónde provenían? Y ¿Cuáles fueron sus actividades durante los años en los que se extendió la presidencia de Perón?

Con la intención de responder a estas preguntas, nuestra propuesta fue abordar el campo con la utilización de fuentes no relevadas. Se analizaron las Resoluciones de Consejo Superior y Directivo, Ordenanzas y Expedientes de: Designación de profesores, Confirmación en los cargos, Concursos, y los correspondientes Curriculum Vitae. Legajos de todos los profesores. Archivos: Universidad de Buenos Aires, Archivo Consejo Superior, Archivo Facultad de Filosofía y Letras y Dirección de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras. El propósito fue examinar la supuesta uniformidad que habría tenido lugar durante los años de las primeras presidencias de Perón.

De ese modo, iniciamos nuestra investigación situando al cuerpo de profesores año por año desde 1943 hasta 1956. Si bien toda información referida a los docentes posee cierta importancia, elegimos aquella que nos podía brindar datos sobre su relación con la universidad. Sistematizados los datos decidimos clasificarlos en las siguientes categorías:

### **En relación al tipo de cargo que poseían los siguientes elementos:**

- » Materia a cargo.
- » Fecha de Designación.
- » Características del concurso.
- » Fecha de cambio, si la hubiere. Caso contrario, fecha de cierre de su relación con la universidad.
- » Razones por las cuales se desvinculó o cambió de cargo o de materia.

### **En relación a su situación académica, los siguientes ítems:**

- » Vínculo con la universidad por fuera del cargo.
- » Trabajo académico: escritos, asistencia a grupos de estudio, premios.
- » Cargos en otras Universidades y/o Instituciones Educativas.

### **Relación con la política de la universidad:**

- » Cargos de gestión.
- » Votos en los concursos de otros docentes.

### **Relación con el Estado**

- » Cargos públicos.

La utilización de los legajos y los curriculums de los docentes posibilitó no solo reconstruir su trayectoria académica

y profesional,<sup>5</sup> sino también observar la configuración de redes o puntos de contacto entre los mismos profesores, trayectorias de grupo, con independencia de las circunstancias políticas. Puso de algún modo de manifiesto recorridos complejos pero a la vez ciertamente homogéneos en el marco de un período de fuertes antagonismos.

De la misma manera, este tipo de fuentes nos permitió observar el recorrido de los sujetos antes y después del período peronista tanto en los claustros universitarios como en otros espacios públicos. En este sentido, el estudio de las trayectorias además nos admitió revisar algunas de las afirmaciones vertidas por la historiografía (Goldar, 1973; Halperín Donghi, 1962; Ciria, 1983; Sigal 1991). Al analizar los antecedentes,<sup>6</sup> fue posible observar que en líneas generales, aquellos que continuaron desarrollando su tarea en la universidad no se diferenciaban, en gran medida de aquellos que renunciaron o fueron cesanteados. La mayoría de los que quedaron a cargo de las cátedras fueron colegas de cátedra (Adjuntos) y en muchos casos discípulos, es decir participaban en la actividad de la cátedra desde antes de la llegada del peronismo. En este mismo sentido, también desarrollaban actividades como investigadores, integrando o, incluso, dirigiendo los equipos de los Institutos de Investigación y colaborando en los proyectos editoriales (Anales, Boletines, Colecciones o series documentales y publicaciones temáticas).

En lo referido a los docentes como cuerpo durante el peronismo, las investigaciones se dirigieron a estudiarlos por fuera de la academia. Debido a la intervención de las univer-

---

5 Si bien en las ciencias sociales siempre estuvo presente el análisis de trayectorias, ya sea a través de las historias de vida, biografías, etc., esta categoría en el campo de la historia viene vinculada a la Biografía y en las últimas décadas cobró significativa importancia de la mano de la historia intelectual.

6 Se examinaron los legajos de todos los Profesores de la facultad, tanto aquellos que quedaron fuera de la institución como quienes integraron el plantel docente durante este periodo. Fuente: Dirección de Personal de la Facultad de Filosofía y Letras.

sidades por parte del Poder Ejecutivo y la consecuente salida de un grupo de referentes académicos, la mirada estuvo puesta sobre ellos y los circuitos intelectuales creados por fuera de la universidad. Sin embargo, al interior de las casas de estudio permanecieron docentes que se encontraban, en su mayoría, ya insertos en los espacios académicos antes de la llegada de Perón a la presidencia. Incluso, es posible rastrear en sus concursos no solo votos favorables sino también palabras de respeto académico por parte de quienes más tarde, al salir de la universidad, harán un fuerte hincapié en la mediocridad en la que vivió la universidad durante el peronismo.

De alguna manera, la creación de espacios intelectuales alternativos a las universidades tiene como premisa el vaciamiento de la universidad. Retirarse es una forma de quitarle legitimidad como referencia intelectual construyendo nuevas instituciones (revistas fundamentalmente). Esta situación genera un cambio en la forma en la que se caracteriza a la universidad, comienza a ser un espacio tomado al que hay que recuperar: una verdadera batalla en la que lo que prima es la imposibilidad de convivir en ella mientras perdure la situación y los actores que la hegemonizan.

Ahora bien ¿Es posible crear espacios paralelos que sobrevivan a las contingencias políticas? La situación de 1955 con la vuelta de la mayoría de los referentes demuestra que no es posible. Incluso, si revisamos los cargos de los docentes que entran y salen en las dos coyunturas bisagra es posible afirmar que son quienes mejor ubicados están en la jerarquía académica. Esto es, durante los años 1946/1947 y 1955/56 decenas de titulares de cátedra fueron expulsados o renunciaron a sus cargos. No es posible afirmar lo mismo con respecto a interinos, adjuntos o ayudantes. En estos cargos las fluctuaciones son menores y lo que sobresale es un ascenso de este último grupo de docentes en los primeros años del gobierno de Perón. En cambio, la Revolución Libertadora trae consigo

a un grupo que durante 10 años se mantuvo al margen de la universidad o directamente nunca estuvo vinculado a ella.

Así, es posible sostener que la resistencia a la universidad durante el peronismo la ofrecen quienes ocupan los cargos más altos; el resto se integra a la nueva situación, incluso se ven favorecidos ya que ocupan los cargos superiores dejados vacantes. Otro sector que reacciona cuestionando al peronismo en la Facultad de Filosofía y Letras es el estudiantil. Aquí se completa el cuadro: (un grupo de) titulares y (un sector de los) estudiantes oponiéndose, por un lado, y ad-juntos e interinos integrándose, por el otro.

Al mismo tiempo, está el grupo de profesores que permanecen en la universidad y que mantienen sus cargos o ascienden. No es posible encontrar en las fuentes elementos de disidencia u oposición al peronismo al interior de la facultad por parte de este grupo. Asimismo, son escasas las manifestaciones de adhesión encontradas. Como vimos, la mayoría de ellos integraban el claustro de profesores antes de la llegada del peronismo, no obstante después de septiembre de 1955 fueron señalados por haberse desempeñado durante los años de “*la tiranía*”.

En los primeros años del gobierno peronista las oposiciones tienen como respuesta la expulsión o la sanción tanto a docentes como a estudiantes y esta situación marcará el ritmo de los conflictos, que se disipan entre los años 1947 y 1955. Situación similar se observa durante los últimos meses de 1955 y los primeros de 1956.

## A modo de síntesis

Retomando lo que expuesto al inicio, la utilización de diferentes tipos de testimonios permite la comprensión exhaustiva del problema al generar diferentes preguntas. En



el caso de nuestro objeto de estudio, la Facultad de Filosofía y Letras durante 1945/1955, la incorporación de nuevas fuentes nos permitió entre otras cosas, separarnos de algunas antinomias muy instaladas y observar los matices y la complejidad del tema. Desde el punto de vista metodológico, y sin resignar una mirada totalizadora de la Universidad y su vinculación con el contexto político, las fuentes nos llevaron a volcar el foco hacia lo ocurrido al interior de la facultad y reconstruir su dinámica interna.

El análisis de esta diversidad de fuentes posibilitó de algún modo no solo reconstruir el efecto del peronismo y su política universitaria en concreto en la Facultad de Filosofía y Letras, exponiendo un proceso con expresiones contradictorias y situaciones complejas; sino también el impacto posterior del proceso desperonizador llevado a cabo por la Revolución Libertadora, develando también la necesidad de nuevos análisis acerca de la Universidad posterior a septiembre de 1955.

Por otra parte, si bien los testimonios utilizados nos permitieron reconstruir una caracterización bastante completa de la facultad y particularmente de sus profesores, mostrando un microclima más heterogéneo que el descrito en la mayoría de los trabajos. Sería necesario incorporar otras fuentes con el objetivo de cruzar la información. En ese sentido, el trabajo en avance consta de un relevamiento de las revistas publicadas en la facultad en el período 1943-1956, de algunos diarios del período y su relación con la actualidad académica y de las publicaciones extrauniversitarias que se desarrollaron durante el peronismo.

Como decíamos al inicio de este trabajo, la propuesta de analizar a una facultad en tanto sujetos, procesos y situaciones durante un período de tiempo incluye una lectura totalizadora. El Estado y sus dimensiones (gestión política, económica y cultural) forman también parte indefectible

del objeto de estudio. Sin embargo, de ningún modo este trabajo pretende llevar adelante una lectura cabal de la relación universidad y peronismo, de hecho no nos propusimos elevar al caso en cuestión como la regla general del período y síntesis de lo sucedido en el resto de las facultades o universidades. Más bien, el interés radica en indagar lo acontecido en una facultad y las dinámicas internas en término de variaciones o constancias ocurridas durante los años de gobierno peronista.

Finalmente la intención de este trabajo estuvo relacionada con aportar una mirada particular que en interrelación con la perspectiva totalizadora pueda contribuir a la comprensión de este fenómeno complejo que aún hoy despierta gran interés en investigadores de todas las áreas.

## Bibliografía

- Bonavena, P., Millán, M. (2012). "La lucha del movimiento estudiantil cordobés por el ingreso irrestricto a la Universidad en 1970 y 1971". En Vidal, G., Blanco, J. (coords.), *Estudios de la historia de Córdoba en el siglo XX*. Tomo II. Córdoba, Ferreyra.
- Borón, A. (2008). *Consolidando la explotación. La academia y el Banco Mundial contra el pensamiento crítico*. Córdoba, Espartaco.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo Academicus*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Buchbinder, P. (1997). *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires, Eudeba.
- . (2005). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Cárdenas, G. H. (1973). *El Peronismo*. Buenos Aires, CEPE.
- Ceballos, C. (1985). *Los estudiantes universitarios y la política (1955 – 1970)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Ciria, A., Sanguinetti, H. (1983). *La Reforma Universitaria: 1918-1983*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Cuczza, H. R., Acevedo, C. (1997). *Estudios de historia de la educación durante el primer peronismo: 1943-1955*. Buenos Aires, Los Libros del Riel.
- Díaz De Guijarro, E. (2010). *Espíritu Crítico y formación científica. El ingreso a la UBA en los años '60*. Buenos Aires, Eudeba.
- Doyon, L. (2006). *Perón y los trabajadores, Los orígenes del sindicalismo peronista, 1943- 1955*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Fiorucci, F. (2011). *Intelectuales y Peronismo: 1945-1955*. Buenos Aires, Biblos.
- Fontana, J. (2000). *La historia de los hombres*. Barcelona, Crítica.
- Guinzburg, C. (1989). *Mitos, indicios, emblemas*. Barcelona, Gedisa.
- Halperín Donghi, T. (1995). *Argentina en el callejón*. Buenos Aires, Ariel.
- . (2002). *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Eudeba.
- Hill, C. (1980). *Some intellectual consequences of the English revolution*. Madison, The University of Wisconsin Press.

- Llomovatte, S., Naidorf, J., Pereyra, K. (2007). *La Universidad Cotidiana. Reflexiones teóricas y experiencias de transferencia Universidad-Sociedad*. Buenos Aires, Docuprint.
- Mangone, C., Warley, J. (1984). *Universidad y Peronismo (1946-1955)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- 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). Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- Naidorf, J. (2009). *Los cambios en la cultura académica de la universidad pública*. Buenos Aires, Eudeba.
- Neiburg, F. (1998), *Los intelectuales y la invención del peronismo*. Buenos Aires, Alianza.
- Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, Política y Sociedad*, Buenos Aires, Eudeba.
- Plotkin, M. (2007). *Mañana es San Perón*. Buenos Aires, Prometeo.
- Puiggrós, A. (1993). *Historia de la educación en Argentina*. Tomos V y VI. Buenos Aires, Galerna.
- Rein, R., Sitman, R. (comp.) (2005). *El primer peronismo. De regreso a los comienzos*. Buenos Aires, Lumiere.
- Schiavi, M. (2008). *La resistencia antes de la resistencia. La huelga metalúrgica y las luchas obreras de 1954*. Buenos Aires, El Colectivo.
- Sigal, S. (1991). *Intelectuales y poder en la década del sesenta*. Buenos Aires, Siglo XXI.

# La noción de experiencia. Algunas conceptualizaciones del campo educativo

*Lorena Sanchez Troussel*

¿Deberíamos decir que nada  
está contenido en ellas?  
¿Qué las experiencias en sí  
mismas son obra de la fantasía?

Nietzsche

## Introducción

La noción de experiencia tiene un lugar central en el debate del pensamiento contemporáneo. Esta presencia no ha sido una excepción para el caso del pensamiento educativo. La noción de experiencia ocupa hoy un lugar de relevancia en el campo de las prácticas e investigación educativas. Se han desarrollado distintas líneas de pensamiento e investigación en las que la noción se presenta como nuclear: lo que se busca “producir”, “narrar” y/o investigar es la *experiencia*. Ahora bien ¿qué se dice cuando se dice *experiencia*?

Este trabajo es un trabajo de tipo exploratorio y se propone realizar un recorrido sobre la noción de experiencia sin, por supuesto, agotarlo. Tiene como propósito mostrar cómo la noción admite acepciones diversas. Cómo al decir experiencia, podemos presentar conceptos cercanos o cómo es posible que lo hagamos desde marcos teóricos y epistemológicos diferentes, que pueden resultar o no complementarios. El interés por la realización de tal recorrido teórico, encuentra marco en un proyecto de investigación en curso cuyo objeto de estudio es “los sentidos de la experiencia de directores de escuela en contextos de vulnerabilidad social”.

El proceso de definición del objeto y de construcción del marco teórico de la investigación supuso un rastreo sobre la noción de experiencia, con el fin de analizar los diferentes sentidos que la noción adquiere en diferentes marcos teóricos y epistemológicos.

En primer lugar se realiza un recorrido etimológico sobre la noción de experiencia y se presentan brevemente algunas discusiones sobre el término en el campo de la filosofía. Luego, se seleccionan tres líneas que trabajan con la noción de experiencia en el campo educativo. En primer lugar se presenta la noción de experiencia de Dewey, en tanto la misma es de las nociones más difundidas y en la actualidad es utilizada en el campo de la investigación y práctica educativas por diferentes equipos de investigación. La segunda de las líneas, proviene de *La Sociología de la experiencia*, corriente francesa. Sus máximos representantes son Dubet y Martuccelli, quienes utilizan las nociones de *experiencia social* y *experiencia escolar* en sus trabajos de investigación sobre la escuela francesa. La tercera y última, es una línea de trabajo española, representada por el trabajo de Contreras y Perez Lara quienes argumentan sobre la necesidad de pensar la educación en tanto experiencia y analizan sus implicancias para la investigación educativa.

## I. Recorrido etimológico

La consulta al Diccionario de la Real Academia Española,<sup>1</sup> nos permite saber que el término experiencia proviene del latín *experientia* y que admite las siguientes acepciones:

---

1 Consulta a la página web de la Real Academia Española (<http://lema.rae.es/drae/?val=experiencia>) Fecha de consulta: 15/05/2013.

1. *f.* Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo.
2. *f.* Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo.
3. *f.* Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas.
4. *f.* Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.
5. *f.* Experimento.

Lo que puede señalarse, en primer lugar, es que el término acepta más de una acepción y que las mismas parecen dar cuenta de significados diversos. Hablar de experiencia puede referir al **hecho sentido o conocido** por alguien y ya aquí se presenta la cuestión sobre cómo diferenciar aquello que pertenece a la esfera del sentir de lo que pertenece a la del conocer, si es que acordamos diferenciarlo. Por otra parte, la experiencia parece referirse a la **práctica** a través de la cual alguien obtiene o desarrolla un saber o capacidad y también al **conocimiento** mismo que se adquiere a raíz de determinadas situaciones. En tercer lugar, experiencia parece remitir al **acontecimiento** mismo, a lo que sucede o acontece pero en tanto acontecimiento “vivido”. Por último se presenta el término experimento. La experiencia se asocia aquí a la idea de **experimentar** que remite por lo general a la posibilidad de poder repetir ciertas circunstancias en diferentes oportunidades con el propósito de corroborar, medir, controlar, etc.

El término latín *experientia*, por su parte, denota “juicio, prueba o experimento”. *Experientia* deriva del verbo *experire* (experimentar, probar). La raíz *peri* alude a arriesgar, intentar. El prefijo *ex* indica separación, “salida de” y el sufijo *entia* cualidad de un agente.

Martin Jay (2009) realiza un interesante recorrido por los significados del término experiencia en distintas lenguas:

- » *Experience*, *expérience* y *esperienza* derivan del latín *experientia* y así están asociados a la idea de probar y también de experimento científico cuando se las usa de manera indefinida. Probar en latín es *experiri* y comparte la raíz con la palabra *periculum* que significa peligro. Habría aquí una relación encubierta entre *experientia* y *peligro* que indica que la experiencia deriva de haber sobrevivido a los riesgos y haber aprendido algo de ese encuentro con el peligro.
- » El antecedente griego del latín es *empeiria*. De allí proviene la palabra inglesa *empirical*. Se observa así una estrecha relación entre la noción de experiencia y la sensación cruda, no reflexiva; a la vez que su asociación con el tratamiento de asuntos particulares y no generales. “De aquí viene la creencia, manifiesta en ciertos usos, de que las experiencias son personales e incommunicables antes que colectivas e intercambiables” (Jay, 2009: 26).
- » Entre los antecedentes del concepto moderno de experiencia, también suele incluirse la palabra griega *pathos* que significa “algo que sucede”, asociado al sentido de lo que uno sufre o soporta.
- » Los equivalentes de experiencia en alemán son *Erlebnis* y *Erfahrung*. Se traducen al inglés (y también al español) por la misma palabra, pero han dado cuenta de diferentes nociones de experiencia. *Erlebnis* contiene la raíz *Leben* (vida) y se traduce habitualmente como *experiencia vivida* o *vivencia* (en castellano) y “suele implicar una unidad primitiva, previa a cualquier diferenciación u objetivación” (Jay, 2009: 27). *Erfahrung*, por su parte, refiere a impresiones sensoriales del mundo exterior o a juicios cognitivos sobre ellas. También puede dar cuenta de una experiencia más amplia en términos temporales y designar así una experiencia concebida en términos de proceso o aventura, en la que pueden identificarse momentos específicos. Esta concepción de experiencia, en ocasiones se denomina *noción dialéctica de experiencia*. Connota un movimiento de



tipo progresivo y con activación del vínculo entre experiencia y memoria, vínculo que subyace a la idea de que la experiencia es acumulativa y es capaz de producir cierto tipo de sabiduría que solo se alcanza al final de ese proceso o aventura.

Respecto del sentido más asociado a la idea de prueba y otro más vinculado con la noción de *pathos*, Jay afirma:

Cuando experiencia adquiere el sentido de experimento, sus dimensiones prácticas se activan, pero cuando se vincula al *pathos* –es decir, al hecho de que la experiencia puede sobrevenirnos sin buscarla o desearla– se destaca su dimensión pasiva. En este caso la paciencia puede convertirse en una virtud y la espera de un encuentro que uno no puede forzar se considera una fuente de experiencia. (Jay, 2009: 27)

Ferrater Mora señala, respecto de la noción de experiencia, que la misma posee poca claridad. La poca claridad del concepto obedecería a que con frecuencia no se sabe si se alude a la experiencia natural “externa” o a la “experiencia interna” y tampoco queda claramente delimitado si se está hablando de entes individuales, a modo de realidad, de la realidad como tal e inmediatamente dada, etc. (Ferrater Mora, 1998: 1099).

La pregunta por la *experiencia* supone la consideración de un entramado de conceptos que aluden al sentir y pensar, al percibir, conocer, refieren al uno mismo y a la relación con los otros, se trata de conceptos vinculados con el vivir mismo. (Greco, Pérez, Toscano; s/f). Greco, Pérez y Toscano señalan que pueden reconocerse dos grandes paradigmas sobre la experiencia: el de la *experiencia-empíria* y el de la *experiencia-acontecimiento*. Las autoras afirman que primero con Husserl y después con Merleau Ponty se prefigura el pa-

radigma de la experiencia-acontecimiento que propondrá otros modos de entender la relación entre lo dado y lo construido, el sujeto y el mundo.

La experiencia-acontecimiento es aquello que produce al sujeto siendo, en proceso de constituirse siempre como un devenir que no termina ni se fija o se cierra en un juego terminado. (...) Es lo que transforma, lo que 'nos pasa' y no lo que pasa, como afirma Larrosa, proceso subjetivo que no es anterior o posterior a la experiencia, sino que es en ella misma que ocurre, a la vez, en un tiempo actual y virtual que no cesa. (Greco, Pérez, Toscano, s/f: 7)

Para terminar con este breve recorrido se sintetizan tres posturas (Jay, 2009) sobre la experiencia, que resultan esclarecedoras y recuperan algunas de las acepciones que se han ido mencionando:

- 1 La experiencia como realidad vivida e inefable. La experiencia es aquello que excede el lenguaje y los conceptos, es algo de lo tan propiamente individual que su transmisión o comunicación en términos convencionales a quien carece de ella, es imposible. Así, puede representarse lo que se experimenta, pero esta experiencia no es real en tanto no se la ha tenido directamente.
- 2 La experiencia como efecto de la cualidad productiva del discurso. Los seguidores del Giro Lingüístico han puesto en duda la autosuficiencia de la experiencia partiendo del principio de que nada puede escapar a la mediación lingüística. "Antes que fundacional o inmediata, la 'experiencia es, en sí misma, solo una función de los conceptos postulados contra ella (contra-conceptos) en un campo discursivo" (Jay, 2009: 20).
- 3 La experiencia como paradoja. Para Jay, debería mantenerse esa tensión que crea la paradoja "la experiencia, cabría decir, se

halla en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual.” (Jay, 2009: 20). La paradoja, se pone de manifiesto también de otra forma. Por más que se trate a la experiencia como una posesión personal, esta se adquiere en encuentro con la otredad (sea humana o no) y no puede ser solo la duplicación de algo previo, es necesario que algo se modifique, que algo nuevo suceda.

Habiendo realizado este breve recorrido que da cuenta de algunas de las acepciones y discusiones filosóficas sobre la “experiencia” y que abre sentidos diversos, nos detendremos en tres líneas del campo de la educación que trabajan sobre la noción, para presentar las conceptualizaciones que proponen.

## II. Dewey y el concepto de experiencia

Dewey se sitúa en términos filosóficos, en el ámbito del pragmatismo, movimiento filosófico surgido en Estados Unidos a fines del siglo XIX. El término pragmatismo deriva de la distinción kantiana entre práctico y pragmático. Básicamente es una línea de pensamiento que afirma que el concepto de un objeto se identifica con los efectos prácticos que puedan concebirse sobre él (Monteagudo, 2005).

La versión particular del pragmatismo defendido por Dewey se denomina *instrumentalismo*. Para Dewey, la validez de la teoría se determina mediante el examen práctico de las consecuencias que se siguen de su empleo. Entonces, las ideas generales son instrumentos que permiten la reconstrucción de situaciones problemáticas, los conceptos son construcciones provisionales ya que tienen una función instrumental y se relacionan con la acción y la adaptación al

medio. En este marco, el principal concepto de Dewey es el de *experiencia* (González Monteagudo, 2001).

Desde sus primeros trabajos, Dewey se mostró en contra de una concepción de experiencia que redujera la misma a los aspectos sensoriales. Con influencias del idealismo hegeliano y de Darwin, insistió en la idea de una experiencia que no podía reducirse a sus componentes epistemológicos y que debía incluir dimensiones morales, estéticas y aún metafísicas.

Dewey hizo hincapié en la defensa de una comprensión holística y se mostró en disgusto con las filosofías que pretendían descubrir los componentes esenciales de la realidad así como también de aquellas filosofías que buscaran postular principios a priori. Lo que nunca perdió de vista, fue la búsqueda de unidad y en este marco, criticó duramente aquellas teorías que pensaban en términos duales al sujeto y objeto con el cual se enfrentaban. Distinguió desde aquí las nociones de experiencia y experimento señalando que la primera desaparece en la experimentación y supone el desplazamiento hacia el futuro, mientras el experimento nos mantiene en el pasado (Jay, 2009: 331-332). En relación con la experiencia y su temporalidad, señala:

[Pese a que la experiencia en tanto memoria de las lecciones previas resulta vital, no puede ser totalmente identificada con las lecciones, pues] desmembrar es una parte positivamente necesaria de recordar. Pero los disjecta membra resultantes no son, en sentido alguno, la experiencia tal como fue o es, sino simplemente elementos escindidos, aunque implicados mutuamente en forma tentativa, en la experiencia presente en nombre de su evolución más favorable; una evolución que apunta al significado o valor concebidos con mayor excelencia. (Dewey, citado en Jay, 2009: 332)

A diferencia de otras posturas, para Dewey la reactualización o reexperimentación no permitiría captar en su totalidad la experiencia pasada, debido a la prioridad de las necesidades del presente por sobre las del pasado. Dicha prioridad daba cuenta de una experiencia en constante flujo, siempre anticipando un futuro distinto del pasado. Esta característica, hace que la experiencia se asocie con la idea de incertidumbre y riesgo: “la característica distintiva de la actividad práctica, la cual es tan inherente que no puede ser eliminada, es la incertidumbre que la acompaña. Por ello, nos sentimos compelidos a decir: actúa, pero hazlo por tu cuenta y riesgo. El juicio y la creencia respecto de las acciones que han de llevarse a cabo nunca pueden alcanzar más que una precaria probabilidad” (Dewey, citado en Jay, 2009: 333).

En relación con lo anterior, agrega: “yo spongo que en medio de todas las incertidumbres hay una estructura permanente de referencia, a saber: la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal” (Dewey, 2000: 21-22). En el marco de lo que él plantea como un debate entre la *educación tradicional* y la *educación progresiva*; señala que es necesario considerar el concepto de experiencia, a la vez que tener presente que si bien toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia, esto no significa que todas las experiencias son igualmente educativas. En este sentido, experiencia y educación no son para Dewey términos equiparables y algunas experiencias en vez de resultar educativas, resultan lo contrario.

(Una experiencia antieducativa es aquella que) tiene por efecto detener o perturbar el desarrollo de ulteriores experiencias. Una experiencia puede ser de tal género que engendre embotamiento; puede producir falta de sensibilidad y de reactividad. Entonces se restringen las posibilidades de tener una experiencia más rica en el futuro. (Dewey, 2000: 22)

La experiencia es para Dewey una cuestión relacionada con el intercambio entre el ser vivo y su medio físico y social, y no únicamente un asunto de conocimiento. En la misma se ponen en juego entonces un conjunto de acciones, pero también de afectaciones y no se refiere a algo meramente subjetivo (González Monteagudo, op. cit.). A su vez, en tanto supone un esfuerzo por cambiar lo dado o establecido implica una proyección que supera el presente inmediato. De este modo, para Dewey, experiencia y pensamiento no son dos términos opuestos, sino que se reclaman mutuamente.

De esta base epistemológica podemos entrever ya los supuestos ontológicos deweyanos. En efecto, la realidad se caracteriza por la indeterminación y la pluralidad (...) su naturalismo empírico es ‘pluralismo, contextualismo y relativismo’. Esta misma orientación encontramos en su antropología, que refleja la influencia del evolucionismo darwiniano (...) Dewey mantiene una concepción enteramente dinámica de la persona que se expresa del siguiente modo: ‘La personalidad, el sí mismo y la subjetividad son funciones eventuales que emergen con la complejidad de interacciones organizadas, desde el punto de vista orgánico y social. La individualización personal tienen su sustento y condiciones en los simples sucesos’. (González Monteagudo: 23)

De acuerdo con Jay (2009) conceptualizaciones de experiencia como la de Dewey suponen un nuevo modo de concebir la subjetividad. En los desarrollos previos al “pragmatismo” la experiencia supone un sujeto integrado, coherente y más o menos autónomo con capacidad para actuar en el mundo. Para Jay, los pragmatistas como Dewey enriquecieron las concepciones sobre experiencia aportando una clave nueva y postsubjetiva a la discusión.

### III. Dubet y Martuccelli y el concepto de experiencia<sup>2</sup>

La denominada *Sociología de la experiencia* es una línea de producción teórica e investigación empírica, surgida a partir del trabajo de dos sociólogos franceses: François Dubet y Danilo Martuccelli. Los autores desarrollan la noción de *experiencia sociológica* y *experiencia escolar* en *La experiencia sociológica* (Dubet) y en *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar* (Dubet y Martuccelli). Dubet y Martuccelli en la introducción del libro mencionado, al comenzar a precisar su objeto de investigación, la *experiencia escolar*, señalan respecto de la *experiencia social*:

La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y se mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación. (Dubet, 1998:15)

Interesados por la pregunta de *qué produce la escuela* diagnostican que es imposible analizar tal producción observando roles y programas, quedándose con la mirada del sistema exclusivamente. Se hace necesario incluir la mirada de los sujetos, y es la noción de experiencia la que permite esta inclusión. Sin desconocer los elementos “objetivos” de los que el sujeto se sirve del sistema, con este cambio teórico se da cuenta de que el actor es sujeto, construye esa experiencia y en esa construcción reproduce y produce al sistema y a *sí mismo*.

---

2 Lo señalado en este apartado es parte del trabajo del trabajo “La noción de experiencia en la investigación sobre trabajo docente. Algunos interrogantes epistemológicos” presentado en el IX Seminario Internacional de la RED ESTRADO, Chile, 2012.

Entonces, el interés de Dubet y Martuccelli (1998) y de Dubet (2006) puede situarse en el marco de la comprensión de la tensión entre el funcionamiento “objetivo” de la vida social y las elecciones y prácticas de los individuos. Así Dubet define como problema teórico central el de las relaciones entre “objetividad” y “subjetividad”, entre actor, sujeto y sistema. Es en el marco de estos interrogantes que se propone la noción de experiencia social.

En cuanto a la experiencia escolar señalan:

Se definirá a la experiencia escolar como la manera en que los actores, individuales o colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Por una parte es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee a priori. En esta perspectiva, la socialización y la formación del sujeto son definidas como el proceso mediante el cual los actores construyen su experiencia. Pero por otra parte, las lógicas de acción que se combinan en la experiencia, no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. (Dubet y Martuccelli, 1998: 79)

Suponen un actor que construye su experiencia y en esa construcción deviene sujeto. Además suponen “algo” más allá de ese mundo “subjetivo”, un “algo” dado por las condiciones del sistema, que le es “dado” al actor a *priori*. Esos *a priori* son concebidos como *lógicas de acción*. Se trata de tipos puros de acción que el actor combina para construir su experiencia social, las mismas son concebidas como modos de articulación entre actor y sistema y son tres<sup>3</sup>: la integración

---

3 Si bien en el libro de Dubet y Martuccelli (1998) en que se presenta la investigación citada



social, la estrategia y la subjetivación. Para profundizar en la conceptualización nos detendremos en ellas.

- » *La integración social.* Dubet señala que no hay necesidad de abandonar aquellos modelos de comprensión que definen que las conductas y pensamientos derivan de la internalización de modelos culturales, normas, identidades. Las identidades son así sociales, en tanto nos definimos por lo que los demás nos atribuyen e incorporamos. Desde este punto de vista, cuando actúo la sociedad, ésta se me presenta como un sistema de integración social, en él trabajo para lograr el reconocimiento y construir mi identidad. Percibo el mundo en términos funcionalistas. En esta lógica el sistema precede al actor. Sin embargo, dice Dubet, hay que tener presente, que además de un estado, la integración es una actividad, por tanto, uno construye esa “integración objetiva” que es “subjetividad personal”.
- » *La estrategia.* Desde el punto de vista estratégico el individuo es menos su identidad que un conjunto de recursos movilizables y el control social se define más bien en términos de oportunidades y “errores”. Es decir que, los objetos sociales cambian de significación de acuerdo con la lógica que opera sobre ellos. Desde este punto de vista, la sociedad ya no es percibida como un conjunto de normas y funciones, sino como una suma de estrategias individuales, “como una serie de mercados” (Dubet, 2006: 119).
- » *Subjetivación.* Ninguna de las dos lógicas anteriores da cuenta de la concepción de los actores como “sujetos deseosos” y, además, más o menos capaces de ser el centro de su acción. “No explican ni la reflexividad, ni la distancia respecto de sí mismos, ni la actividad crítica que caracterizan a la mayoría de los actores sociales” (Dubet, 2006: 121). Dubet señala, que si se parte de considerar que se actúa en varias lógicas o registros

---

se desarrollan las tres lógicas de acción, usaremos aquí para su desarrollo la sistematización de las mismas que realiza Dubet en una publicación de corte más teórico: Dubet (2006), *La experiencia sociológica*.

de acción, se hace necesario pensar en un sujeto, en un “director” en condiciones de “manejar” esas diversas lógicas. Desde este punto de vista la sociedad es percibida como un sistema de dominación que se opone a la autorrealización de los actores.

Entonces, podríamos definir a la experiencia social como la manera en que los actores articulan estas diversas lógicas de acción con el propósito de tener el mayor dominio posible de ella. Dubet agrega que la noción de experiencia por lo general supone un significado doble. Por una parte refiere a “lo vivido, el flujo de emociones, sentimientos e ideas”. Por otra, “designa técnicas de medición, verificación y resolución de problemas” (Dubet, 2006: 124). Él se sitúa, explícitamente, en la segunda de las concepciones. En su visión, las consecuencias metodológicas de tal construcción de objeto se traducen en su propuesta de “intervención sociológica”, en la que aquí ya no podremos detenernos.

#### **IV. Contreras y Perez de Lara y el concepto de experiencia**

En el campo de la producción española, la noción de experiencia ha tenido una consideración central. Autores como Larrosa, Bárcena y Contreras han desarrollado conceptualizaciones de experiencia, tomando en muchos casos los aportes de la filosofía contemporánea. En este caso nos detendremos en la conceptualización que aporta José Contreras y Nuria Perez de Lara en el libro *Investigar la experiencia educativa*. La noción de experiencia propuesta por estas líneas ha sido central en algunos de los planteos realizados por grupos europeos y latinoamericanos que trabajan sobre *narrativas, formación y trabajo docente*.

Los autores señalan que la importancia de la consideración de la noción de experiencia en la investigación educati-

va radica principalmente en que la propia idea de educación está ligada a la de experiencia y también al *pensar*, por lo menos en dos sentidos. En primer lugar, toda práctica educativa busca ser experiencia, y la experiencia es definida “como algo que da que pensar”. En segundo lugar, la práctica educativa solo puede ser comprendida en tanto experiencia, es decir, en tanto es vivida por sus protagonistas, dando cuenta de lo que les significa o *da que pensar* para ellos. En este sentido, los autores no proponen el estudio de “experiencias educativas”, sino el estudio de la educación como experiencia.

Proponen así una conceptualización de experiencia a partir de “dar notas”, es decir, señalan cuestiones que permiten más que definir, acotar lo que significaría la experiencia. Recuperaremos aquí solo algunas de ellas debido a la extensión y propósito del presente trabajo.

## Lo vivido

En primer lugar, los autores cuando hablan de experiencia educativa, señalan que se entiende por tal *lo vivido*, se trata de aquello que las personas concretas viven. Entonces, una faceta central de la experiencia educativa hace a las dimensiones y cualidades de las vivencias de las que se participa en las situaciones educativas. De este modo, sentimientos, emociones y razón no están disociados y cuando se dice *experiencia educativa* no se hace tanto alusión a una serie de fenómenos sino a la forma en que ellos son vividos, es decir que la experiencia sería *el modo de vivir los acontecimientos*.

Pensar la educación en cuanto que experiencia supone una mirada apegada a los acontecimientos vividos y a lo que suponen o significan para quien los vive; supone pararse a mirar, a pensar lo que lo vivido hace en ti. Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indife-

rente: te implica, te afecta, te marca, te deja huella. La experiencia no es algo que 'sucede', sino algo que se tiene. (Contreras y Perez de Lara, en Contreras, 2010: 24)

Para los autores, en tanto la experiencia es lo *que pasa*, lo *que nos pasa*; la consideración del sujeto se vuelve central, en tanto siempre que se padece o se goza se hace en un cuerpo sexuado.

## Lo inesperado

Por otra parte la experiencia se relaciona directamente con lo inesperado:

La experiencia –dice Gadamer (1977: 28)– tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable (...) La experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación, y vale hasta que aparezca una experiencia nueva. (Citado en Contreras y Perez Lara, en Contreras, 2010: 25)

En este sentido la experiencia supone la irrupción de lo imprevisto, supone que aquello del orden de la incertidumbre se hace presente, la experiencia no es así aquello producto de un plan y es a raíz de este componente de novedad que obliga a pensar, en tanto se trata de aquello que no puede ser capturado por las categorías del lenguaje que se poseen y que requiere de un nuevo lenguaje, de nuevos saberes. Entonces la experiencia es experiencia en tanto se trata de lo vivido que reclama nuevos significados, que reclama ser dotado de sentidos que no se disponían. Entonces, señalan los autores,

“en ocasiones será la novedad de lo que acontece lo que provoca el sentido de la experiencia, pero en ocasiones será la atribución de un nuevo sentido a lo vivido lo que hará de ello una experiencia” (Contreras, 2010: 25).

## Pasividad y actividad

La experiencia también supone una relación entre actividad y pasividad. Citando a Dewey y Sennet los autores señalan que la experiencia supone la práctica, aquel conjunto de acciones en la que te implicas, lo que se padece por estar inmerso en el mundo y aquello que se piensa sobre esas acciones que se realizan.

Señalan, que a diferencia de Dewey, Sennet acentúa la idea de receptividad propia de la práctica, el “estar atento a lo que la práctica tiene para decirte” y no solo a la dimensión propositiva de la práctica. Así, la relación entre actividad y pasividad se entiende de un modo particular que supone una idea pasiva de la experiencia (en el sentido de que nos hace algo, nos afecta, nos transforma), pero también activa (como disposición a que la experiencia pueda suceder, a que no sea solo un transcurrir de las cosas).

## Práctica y experiencia

Contreras y Perez de Lara recuperan a lo largo del texto, otros rasgos en los que aquí no nos detendremos. Interesa señalar, por último, la diferencia que proponen entre la concepción de *educación como práctica* (a partir de la distinción aristotélica entre *praxis* y *poiesis*) y la de *educación como experiencia*:

Como puede observarse, en la visión de la educación como práctica cobra una especial relevancia el modo en que son

vividas las acciones por parte de sus protagonistas, lo cual nos acercaría a la idea de experiencia, sin embargo, en la noción de práctica tienen más fuerza una idea del hacer, que no de lo que pasa, de lo que nos pasa. La experiencia está más en el lado de la vivencia, de la receptividad, de lo que llega de improviso y como novedad, que no en el de la acción propositiva... (Contreras y Pérez de Lara, 2010: 12)

## V. A modo de síntesis

En el primer apartado de este artículo, hemos visto como el término experiencia admite acepciones que remiten a significados distintos: experiencia refiere al hecho sentido o vivido; a la práctica mediante la cual se adquiere un conocimiento o habilidad, al conocimiento mismo y, también, a la idea de experimento. Hemos realizado luego, a partir de los aportes de Jay (2009) un recorrido por el significado del término en diferentes idiomas, que nos ha permitido hacer visibles las relaciones del término experiencia con la idea de peligro, la de sensaciones no reflexivas y la de *pathos*. Hemos visto como en el alemán existen dos términos, para el término español *experiencia*, que remiten a significados opuestos. Por último, en este primer apartado, hemos hecho una breve presentación de algunos de los debates y concepciones sobre la experiencia, presentes en el campo de la filosofía.

Hemos avanzado luego, con tres conceptualizaciones de experiencia en el campo educativo. La de *experiencia educativa* de Dewey, la de *experiencia escolar* de Dubet y Martuccelli y finalmente algunas “notas” que permiten definir la *educación en tanto experiencia* a partir del texto de Contreras y Pérez de Lara.

En el caso de Dewey, la noción de experiencia se presenta en el marco del pragmatismo norteamericano. Es una

piedra angular en los desarrollos de la teoría y su conceptualización le permite una visión holística y una crítica a aquellas teorías que pretenden estudiar la realidad desde la descomposición de sus componentes. En este sentido, Dewey propone una noción, la de experiencia, como modo de superación de las posturas dualistas sobre la concepción de sujeto y objeto y la relación entre ambos.

En el marco *deweyano* la noción de experiencia y la de experimentación aparecen claramente diferenciadas. Se señala que la primera se desarrolla en un marco de incertidumbre y en vistas al futuro, mientras la segunda se vincula con la reproducción de algo y en este sentido no implica incertidumbre o novedad y está en relación directa con lo pretérito. En relación con esta idea, se afirma que la reactualización o reexperimentación y las lecciones que de ellas puedan desprenderse, nunca se igualan con lo experimentado, en tanto las prioridades del presente, definen la experiencia actual de un modo que la misma no puede ser reproducida o recuperada en ese sentido “inicial” u “original”.

Para Jay posturas como las de Dewey implican la discusión sobre la idea de un sujeto de la experiencia autónomo e integrado y desde este lugar aportan elementos de discusión en una clave postsubjetivista.

Dubet y Martuccelli, por su parte, proponen la noción de experiencia social y experiencia escolar, en el campo de la sociología y en el marco de una investigación que busca responder a la pregunta *¿qué produce la escuela?* Los sociólogos señalan que para responder es necesario dejar la mirada exclusiva desde el sistema e indagar la mirada del actor, cómo el actor, a partir de los *a priori* disponibles (a los que llaman lógicas de acción) construye su experiencia y en esta construcción produce al sistema y se produce a sí mismo. Vemos así, como en el planteo opera un desplazamiento que hace que el actor, figura central en la sociología, devenga sujeto.

Con este planteo, los sociólogos se distinguen de aquellas posiciones que indagan la experiencia entendida como vivencia, es decir como “flujo de emociones, ideas”.

Contreras y Perez Lara, por su parte, hacen hincapié, en su conceptualización de experiencia, en aquella concepción de la que los sociólogos franceses se distinguen: la experiencia entendida como vivencia. Argumentan acerca de la importancia del estudio de la educación como experiencia, en tanto la práctica educativa solo puede ser comprendida en tanto es vivida por sus protagonistas, dando cuenta de lo que “da que pensar” o significa para ellos. En este marco, señalan algunas “notas” que permiten acotar el significado del término:

- » Referirse a la experiencia educativa significa dar cuenta de *lo vivido*, no se trata tanto de comprender los fenómenos, sino el modo en que los mismos son vividos; lo que supone la consideración de pensamientos, sentimientos y emociones sin disociarlos.
- » La experiencia está relacionada directamente con la incertidumbre, en tanto supone siempre la irrupción de lo imprevisto y es este componente de novedad lo que obliga a pensar.
- » La experiencia supone una relación entre actividad y pasividad. Supone lo que se hace, pero también lo que se padece y es esto último lo que interesa especialmente a los autores: recuperar la dimensión del pathos, remarcar aquello de la experiencia que tiene que ver más con la receptividad que con la propositividad.

Para cerrar, podemos señalar, en primer lugar, que más allá de las diferencias entre las conceptualizaciones, la noción de experiencia supone poner de relieve la dimensión subjetiva. Supone preguntarnos si estudiar la experiencia es estudiar las acciones, las emociones, aquello que se hace o se padece; si es estudiar algunas de esas cosas o todas ellas y



preguntarnos acerca del modo en que concebimos cada una de estas cuestiones; supone preguntarnos acerca del modo en que entendemos las relaciones entre sujeto y objeto:

Dado que se refiere tanto a lo que se está experimentando cuanto al proceso subjetivo de experimentarlo, la palabra suele operar como un término “paraguas” para superar la escisión epistemológica entre sujeto y objeto. Los pragmatistas norteamericanos eran proclives a utilizarlo de esta manera. Si sumamos a ello los adjetivos que habitualmente acompañan a la palabra, tales como “vivienda”, “interior” y “genuina”, es fácil comprender por qué el término ha tenido una historia tan llamativa y continúa fascinando nuestra imaginación. (Jay, 2009: 28)

Ahora bien, en segundo lugar, podemos señalar que la experiencia puede ser, más allá de este rasgo común, conceptualizada de modos diversos, modos que ponen el “foco” en alguna de sus dimensiones y producen sobre ella un saber particular. En este sentido la pregunta que articula este trabajo: ¿qué decimos cuando decimos *experiencia* en el campo educativo?, así como la respuesta que se ensaya, no hace más que mostrar, en un recorrido posible, la diversidad de sentidos que la *experiencia* puede adquirir.

## Bibliografía

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Paidós.
- Contreras, J., Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa.
- . (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona, Gedisa.
- , Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Ferrater Mora, J. (1998). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires, Ariel.
- Gonzalez Monteagudo, J. (2005). "John Dewey y la pedagogía progresista". En Trilla, J. (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. España, Grao.
- Greco, M. B., Perez, A., Toscano, A. (s/f). *Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares*. s/d.
- Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Sanchez Troussel, L., Renzi, M. (2012). "La Noción de experiencia en la investigación sobre trabajo docente. Algunos interrogantes epistemológicos". IX Seminario Intrenacional de la RED ESTRADO, julio. Santiago de Chile.
- Souto, M. (2000). "Las formaciones grupales.: un objeto de estudio. Consideraciones epistemológicas". En Souto, M., *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

# La diversidad en la escuela de otro modo. Una aproximación desde el campo problemático de la Filosofía de la Educación

*Déborah Andrea Schachter*

El presente trabajo se propone un sintético recorrido en torno de la cuestión del Otro en la educación, desde un abordaje crítico de las retóricas de “atención a la diversidad” que parecen haberse instalado en el discurso pedagógico contemporáneo. En tal sentido, desde una inscripción en el campo problemático de la filosofía de la educación, se exploran los aportes de Emmanuel Lévinas para entrever las consecuencias que los mismos pueden tener para la pedagogía, en pos de pensar *de otro modo* el problema de la alteridad en la educación.

Permítase una seña preliminar para introducir un nudo narrativo en el recorrido del presente trabajo. El novelista rumano Camil Petrescu escribe en 1933 una historia que invita a un particular laberinto: se trata de la (des)ventura amorosa de dos personajes en una búsqueda cuasi desesperada para atiborrar el alma: al vehemente Ladima se le escurre su enamorada; Emilia intenta en vano hallarse en tantísimos brazos; un tercero confirma el desencuentro y se arroja al suyo propio. El amor asoma imposible. El autor pronto nos convidará una clave que será menos una salida y más un signo de claustrofobia: *“Ladima, llevado por su pasión, le presta a*

*Emilia todo lo que le falta para poderla amar y la ama precisamente por lo que él mismo le ha prestado*". La novela se titula *El lecho de Procusto* y la sugerencia al mito griego<sup>1</sup> confirma la sensación de estar atrapados en una gramática de lo Mismo. Pareciera narrarse una búsqueda del otro, pero siempre bajo el tamiz de la propia expectativa, de la propia medida. Acaso este convite de las letras permita una aproximación a la cuestión de la "atención a la diversidad" en el campo de la educación desde una mirada que apunte a hallar otros modos de plantearse *el problema del Otro*. Pues sobre los discursos que invitan a "hacerse cargo de las diferencias" en el aula, podría arrojarse la hipótesis según la cual se realizaría la metáfora del lecho del mítico personaje: ¿acaso estas retóricas pedagógicas contemporáneas constituyen una verdadera apertura a la alteridad o se trata de eufemismos que discurren en torno de las matrices tradicionales de la identidad y la homogeneidad que han caracterizado a las prácticas educativas modernas? Siguiendo este interrogante, el presente trabajo se emplaza como una primera puesta en común de los ciertos avances heurísticos del proyecto de tesis que lleva por título "La problemática del Otro en educación: concepciones ético-pedagógicas en torno de la diversidad, la diferencia y la alteridad".

## Derivas de las "ambiguas marcas de alteridad en el discurso pedagógico"

La cuestión del Otro en el campo de la educación podría plantearse en clave histórica y abrir la pregunta por el

---

1 El mito de Procusto presenta un personaje que ofrece un lecho en su hogar a todo viajante que pasara por allí. Pero la peculiaridad de esta invitación era que el viajante debía ajustarse a la medida exacta del lecho ofrecido, siendo amputado o estirado –por exceso o por defecto– para cumplir tal exigencia. Teseo constituye la figura mítica que logra vencer al *bandido* Procusto al desorientarlo en el modo de ubicarse en el lecho (en: Pausanias, *Descripción de Grecia*, I 38,5).

modo en que la Escuela –como institución paradigmática de la educación moderna– *procesó* las diferencias desde sus orígenes. En tal sentido, siguiendo la impronta del discurso ilustrado que articuló el proyecto de institucionalización de la modernidad en nuestra región, toda diferencia asomó como un rasgo a ser conjurado bajo la lógica de la *identidad*. Vale decir, el ideal de igualdad perseguido por los incipientes sistemas educativos asumió una equivalencia con la homogeneidad: formar al ciudadano implicaba el cultivo de una identidad nacional común, dejando a un lado –o procesando en el mentado crisol– toda traza de diversidad. Cualquier impronta cultural debía ser ignorada o conjurada en la “totalidad” del proyecto educativo. Incluso, el propio sistema se encargó de *tematizar lo distinto* en favor de confirmar su identidad, dando lugar al *diferencialismo* que procuró ocultar esa diferencia o, incluso, presentar a todo otro como diferencia negativa (Skliar, 2007: 21). En el contexto contemporáneo, sin embargo, la cuestión de la diferencia encuentra en el discurso pedagógico un sentido que pareciera contrastar con aquella matriz homogeneizante de los inicios del sistema educativo: la “atención a la diversidad”, la “tolerancia” y el “respeto hacia el diferente” constituyen referencias habituales en los programas educativos actuales. Ahora bien, resulta preciso realizar una indagación crítica en torno de estas retóricas para entrever el modo en que se figura al otro y qué *política* se despliega hacia él.

En esta línea de consideraciones, Duschatsky y Skliar (2000: 33-53) ofrecen una trama conceptual que permite poner *bajo sospecha* los discursos sobre la diversidad y sus implicancias educativas. Estos autores transitan la hipótesis según la cual estas “modas discursivas” no ofrecen un pensamiento de ruptura con las maneras tradicionales de vincularse con los otros. Siguiendo su argumentación, estas formas –propias del pensamiento moderno y también

de la deriva posmoderna— estarían dadas por tres versiones en las que se despliega un enunciado social particular en torno de la diversidad, que tiene un correlato en el ámbito educativo. De esta suerte, las construcciones discursivas respecto de la otredad que reponen los autores, figuran las veces demonizaciones, esencialismos culturales y proclamas de tolerancia. La primera de estas versiones, pues, apunta a reconocer un modo de relación social predominante en el siglo XX caracterizado por el acto expulsor. El otro aparece así como “fuente de todo mal” y su alteridad, por tanto, debe ser regulada y controlada en favor de una identidad que prevalece en su oposición binaria. *Lo otro* de este otro demonizado —o estigmatizado según su falta o exceso— conviene al refuerzo de lo propio y confirma la identidad. Tal como señalan Duschatsky y Skliar retomando las palabras de Larrosa y Pérez de Lara:

... la alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje, nuestra civilización; el marginado, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; el deficiente, nuestra normalidad. (Duschatsky, Skliar, 2000: 38)

La *traducción* pedagógica de esta versión se revela casi de manera inmediata: el dramático par sarmientino, marca cardinal de la tarea civilizatoria sobre la barbarie, constituye a la vez un hito fundacional y fundamental de la educación en nuestro país. La Escuela asumió y performativizó estas oposiciones binarias que delinearon simultáneamente el cauce de lo deseable y legítimo, y las estrategias para reorientar o segregar lo que no se ajustara o quedara *por fuera* de esa *me-*

*dida*. Este modo de vincularse con lo diverso, pues, pareciera corresponderse sin más con la metáfora del lecho apuntada bajo la seña preliminar: hay una suerte de *obsesión* hacia el otro que no es sino confirmación de la *propia* medida.

Por su parte, las otras dos versiones consignadas por los autores mencionados podrían dar cuenta de un deslizamiento en pos del reconocimiento de la diversidad en un sentido positivo. Más allá de las particularidades de cada una de estas versiones, ambas coincidirían en que el otro ya no aparecería bajo un signo de estigmatización, sino que —a partir del reconocimiento de marcas culturales y de las exhortaciones a la tolerancia<sup>2</sup>— el otro asoma ya como alguien que es aceptado *en* su diferencia. Sin embargo, siguiendo la hipótesis de los propios autores, podríamos afirmar que bajo los diferentes modos descriptos subyace el sentido metafórico del lecho de Procasto como modo de relación con el otro. Esto es, la anticipación de sentido propuesta por Duschatsky y Skliar respecto de las “modas discursivas” no hace sino acompañar la elección del mito griego como clave para pensar la manera predominante en que se emplaza la cuestión del otro en la Escuela. En esta dirección, la sospecha que se sugiere en el trabajo no hace sino atizar el sentido crítico respecto de los discursos sobre la diversidad en el terreno educativo.

Frente a este escenario, pues, es posible acercarse a tales retóricas desde una intención hermenéutica crítica, intentando distinguir sentidos, concepciones y supuestos que permitan comprender cómo se plantea la cuestión del Otro en la educación contemporánea. Se intenta, pues, un abordaje del tema desde el campo problemático de la Filosofía

---

2 Las versiones sobre la diversidad señaladas y analizadas por los autores constituyen: “el otro como fuente de todo mal”, “el otro como sujeto pleno de un grupo cultural” y “el otro como alguien a ser tolerado” (cfr. Duschastky, Skliar, 2000).

de la Educación y, en esta línea, se sigue a Carlos Cullen en su intención de abrir un campo reflexivo en torno de las “*ambiguas marcas de la alteridad en el discurso pedagógico*” (Cullen, 2004: 127). A partir de las consideraciones de este autor, resulta posible desnaturalizar ciertos tópicos entrevistando los supuestos filosóficos en los que se apoyan las distintas formas de plantearse la cuestión del otro. Esto es, Cullen sostiene que bajo la apelación a “hacerse cargo de las diferencias” en el terreno educativo, se despliegan sentidos particulares que comportan un posicionamiento determinado hacia el “otro”, y que pueden reconocerse en los enfoques que lo piensan como “diverso”, como “diferente” o como “alteridad”. Vale destacar que estas formas de plantearse la cuestión del otro responden a corrientes de pensamiento disímiles y apuntan –cada una– a dimensiones problemáticas en torno de la constitución del sujeto moral vinculadas a la modernidad y su crisis (Cullen, 2004: 131).

Es preciso señalar a partir de esta referencia que entender al otro como “diverso” conlleva cierta idea de sujeto que se corresponde con la de la metafísica moderna asociada al *cogito* cartesiano. Desde un enfoque cuyo horizonte de sentido es la “diversidad”, el sujeto es racional, libre, autónomo; a partir de estas notas es que suscribe el contrato social con sus *iguales*, aunque *numéricamente diversos* (Cullen, 2004: 131). Incluso las versiones que asumen la crisis la modernidad y, en función de ello, resignifican la razón pura en una razón comunicativa, sostienen la potencial igualdad de los sujetos, definida desde el núcleo del orden social y, por tanto, resuelven la cuestión del otro bajo la forma de la diversidad antes mencionada. Recogiendo estos supuestos filosóficos, puede pensarse que plantear el problema desde el horizonte de la *diversidad* constituye apenas un intento de *inclusión* del otro en una dimensión política, apuntando a la convivencia democrática basada en el contrato y la capaci-



dad dialógica de iguales. En el mandato de “hacerse cargo de las diferencias”, en estos casos, se insiste en un modelo pedagógico de nota ilustrada: se apunta al buen uso de la razón que se supone “igual” en todos, se exhorta a *comprender* y a *tolerar* al otro, pero éste persiste dentro de los márgenes de la totalidad (Cullen, 2004: 131-133); lo diverso, en definitiva, *se ajusta* al sistema. Siguiendo este señalamiento, estos intentos no hacen sino conjurar –y congelar– la presencia de la alteridad en cuanto tal en la Escuela. Se podría pensar, pues, que en los modos de vincularse con lo “otro” en las retóricas educativas contemporáneas persiste una matriz totalizadora: un intento por comprender lo diverso en los términos de la propia pedagogía que, a la postre, termina reduciendo aquello que hace otro al otro. La metáfora del *lecho de Procasto* que apuntábamos más arriba, pues, vuelve a resultar fecunda para pensar los modos en que la educación –en tanto práctica social discursiva<sup>3</sup>– se ha vinculado históricamente, y se vincula, con la alteridad.

## Aportes para pensar de otro modo

Volviendo a los modos de plantearse la cuestión del Otro señalados por Cullen, resulta significativo detenerse en el tercer enfoque que propone el autor para aventurarse a pensar *de otro modo* y aproximarse a un modelo pedagógico que asoma inédito. Desde la óptica del tercer horizonte propuesto por Cullen, ya no se trataría ni de sostener las ideas de libertad y autonomía en el diálogo racional de un modelo educativo ilustrado, ni tampoco de situarse en la

---

3 Se sigue la definición de Cullen que entiende la educación como práctica social discursiva en tanto articula sentidos atravesados por conflictos de interpretaciones, luchas por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social (cfr. Cullen, 2008: 20).

crítica a la metafísica de la identidad para liberar la diferencia: es la *interpelación del Otro*, en este caso, la obliga a pensar la educación en términos de responsabilidad y justicia. Es aquí, pues, donde el pensamiento de Emmanuel Lévinas resulta central para transitar este modo-otro de plantearse el problema de la alteridad. Los aportes del filósofo lituano permiten interrumpir la repetición de aquella metáfora del lecho y abrir una consideración ética que precede a toda tematización de lo otro. La filosofía de este pensador interpela al pensamiento occidental en clave crítica para inaugurar una nueva consideración respecto de la alteridad. Lévinas encuentra en esta tradición filosófica una relación *alérgica* hacia la alteridad que opera como violencia en tanto conjura lo Otro en el Mismo.<sup>4</sup> Si los sistemas filosóficos han sido tradicionalmente una tentativa de síntesis universal, una totalidad en donde la conciencia abarca al mundo y no deja nada fuera de ella, el pensamiento de Lévinas apuesta a la exterioridad, a aquello “no sintetizable” que es, precisamente, la relación entre los hombres (Lévinas, 1991: 69-72): la *epifanía del rostro* como contacto anterior al saber; la interpelación del Otro que desborda al Mismo.

En esta clave, Lévinas resignifica ciertos conceptos o categorías de la tradición filosófica dotándolos de un nuevo sentido profundamente preocupado por la realización de lo humano: la *responsabilidad*, la *hospitalidad*, y el mismo *humanismo* –pensado desde el *otro hombre*–, aparecen con una honda consideración a partir de la primacía de la ética. Si bien este autor no realiza una intervención específica en lo que refiere a lo educativo, resulta posible detenerse en sus aportes para entrever las consecuencias que este pen-

---

4 En el subapartado “La metafísica precede a la ontología” de su obra *Totalidad e infinito*, Emmanuel Lévinas señala: “Para la tradición filosófica, los conflictos entre el Mismo y el Otro se resuelven por la teoría en la que el Otro se reduce al Mismo” (cfr. Lévinas, 2006: 71).

samiento puede desplegar para pensar la educación desde una perspectiva filosófica y, en particular, en lo que respecta al modo en que la Escuela se ha vinculado con la alteridad.

Joan-Carles Mèlich (1995) propone un enunciado sugestivo para pensar una posible Filosofía de la Educación de Emmanuel Lévinas: la *maldad del ser* es el sustrato de todo proyecto filosófico totalizador; frente a él, se esgrime la crítica y el sentido humano de una ética que, como filosofía primera, antepone la responsabilidad a la libertad. Pues precisamente la libertad, siguiendo las consideraciones de Lévinas, se halla precedida por una instancia pre originaria en que asoma la subjetividad en términos éticos, esto es, la responsabilidad para con el otro. Vale decir, postergando la libertad, el Yo depone su soberbia y egoísmo bajo el testimonio del “heme aquí”, tejiendo un lazo responsable con el otro (Lévinas, 1991: 91). Es importante subrayar el particular sentido de la noción de responsabilidad propuesta por este filósofo: ya no se trataría de una responsabilidad entendida desde los parámetros de una moralidad política que la convierte en deber sino como un vuelco que propone una filosofía distinta, un nuevo modo de vincularse con la alteridad (Blanchot, 1990: 28-29). Desde este punto de vista, la filosofía de la educación que podría pensarse a partir de los aportes levinasianos, entonces, constituiría una apuesta por esta responsabilidad ante la alteridad: apertura del “yo” hacia la urgencia del otro que exige una respuesta; movimiento del Mismo en una actitud de apertura hacia lo que le es exterior.

Siguiendo las consecuencias para la pedagogía de una filosofía tal, ya no se trataría de suscribir las retóricas en torno de la diversidad sino de poner en cuestión la aceptación lisa y llana de estas modas discursivas como formas de lo Mismo, y de convertir esa búsqueda insistente del otro bajo la propia medida, en una disposición hospitalaria que

se abre a la interpelación de la alteridad. A propósito de la hospitalidad, Derrida (2008) apunta que la misma se ofrece –o no– a lo otro que, en su alteridad, nos pone en cuestión. Esto es, el extranjero, aquel que con su rostro se nos revela como ajeno, conmueve nuestros saberes, los pone en suspenso, inquieta las certezas que sostienen nuestro mundo. Y, con ello, habilita el interrogante también en torno de nuestras legalidades: ya no se trataría de una cuestión de derecho, sino de una acogida sin pregunta. Desde esta perspectiva, recuperando las consideraciones anteriores, “atender” a la diversidad en la Escuela supondría una invitación a incorporarse a una gramática ajena que obra conforme a sus propias leyes y que *habla en su propio idioma*<sup>5</sup>. La intención de “incorporar” al otro, de “integrarlo”, de “incluirlo”<sup>6</sup> constituiría una violencia que conjugaría la alteridad misma del otro: nuevamente, la imagen del lecho (de la filosofía, de la Escuela) en su insistencia por la uniformidad, absorbiendo al Otro en el Mismo y neutralizando su alteridad en cuanto tal.

La filosofía de Emmanuel Lévinas, en definitiva, puede ayudarnos a encontrar una *salida* de estas retóricas en pos de hallar una relación no-alérgica hacia el otro. Desde esta perspectiva, el desafío consiste en repensar la pedagogía –como intento de teorización de la práctica educativa– a partir de la instancia ética originaria que postula este autor: acaso revisar críticamente la cuestión del Otro desde la Filosofía de la Educación, asumiendo la densidad ética de la alteridad, constituya una clave para desandar ciertas marcas que insisten y persisten en la pedagogía. Se trata-

---

5 Derrida reúne en la figura de la *lengua* todas las extensiones de sentido posibles que incluyen las normas, la organización de la comunidad, el poder, etc. (cfr. Derrida, 2008: 21).

6 El intento reiterado de agotar sinónimos no lleva sino a entrever el sentido totalizante de las prácticas educativas que procuran abordar –o “solucionar”– el “problema del otro”.

rá de deconstruir los *lechos de Procasto* sedimentados en las prácticas escolares, de desandar los vínculos educativos que se establecen al modo de Ladima, de desarmar la *totalidad* pedagógica dejándose interpelar por el Otro. La tarea será, en definitiva, hallar a Teseo, ya no como héroe de clausura sino como aquel que cuestiona a la propia pedagogía que se revela vulnerable y se vuelve responsable.

## Bibliografía

- Blanchot, M. (1990). *La escritura del desastre*. Caracas, Monte Avila.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Argentina, Paidós.
- . (2008). *Crítica de las razones de educar*. *Temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- Derrida, J., Dufourmantelle, A. (2008). *La hospitalidad*. Buenos Aires, de la Flor.
- Duschatsky, S., Skliar, C. (2000). "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas". En *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, año IV, n° 7.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid, Visor.
- . (2006). *Totalidad e infinito*. Salamanca, Sígueme.
- Mèlich, J. C. (1995). "La maldad del ser. La filosofía de la educación de Emmanuel Lévinas". En *Enrahonar* 24.
- Petrescu., C. (2007). *El lecho de Procasto*. Madrid, Gadir.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

# La expresión y la creatividad como propuesta pedagógica. Aportes para pensar las innovaciones de los maestros rioplatenses: Luis Iglesias y Jesualdo

Laura Tarrío<sup>1</sup>

## Introducción

La presente ponencia busca compartir avances preliminares del proyecto de investigación para la elaboración de la Tesis de Maestría en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas: *“Las pedagogías de la expresión creadora en América Latina. Los aportes y concepciones de los maestros autores: Jesualdo y Luis F. Iglesias”*. Por la metodología utilizada, el trabajo de tesis posibilita profundizar en la obra de Luis Iglesias y de Jesualdo buscando detalles significativos, indicios y rastros sobre el trabajo con la libre expresión.

El objeto de investigación de mi tesis, consiste en la indagación sobre la pedagogía de la expresión creadora de ambos maestros que han producido –junto con sus estudiantes– vastas obras pedagógicas que dan cuenta de las innovaciones realizadas.

---

1 Título del proyecto de investigación propio: “Las pedagogías de la expresión creadora en América Latina. Los aportes y concepciones de los maestros autores: Jesualdo y Luis F. Iglesias”. Directora de la tesis de Maestría: Dra. Flora Hillert. Título del Proyecto: “Formación docente en territorios de desigualdad social. Colaboración entre Universidades Nacionales (Universidad de Buenos Aires-Universidad Nacional de San Luis-Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires) e Institutos de Formación Docente”. Directora: Dra. Flora Hillert Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Por lo tanto, se plantea poder problematizar las categorías de *expresión creadora* y *la libre expresión* que plantearon Jesualdo e Iglesias en sus trabajos pedagógicos. Se intentará abordar el pensamiento y los aportes que realizaron haciendo una investigación sobre cómo abordaron la enseñanza alejándose de la pedagogía normalista en pos de una pedagogía de la expresión creadora.

Las anticipaciones de sentido que se sostienen en esta investigación parten de considerar a las pedagogías de Luis Iglesias y Jesualdo como innovadoras porque,

- » Han adherido a los pilares del movimiento de la escuela nueva y por ello cuestionaron la gramática escolar de la época.
- » Sostuvieron que la libre expresión en el aula posibilita otras formas de pensar y conocer.
- » Alteraron la rigidez y el disciplinamiento del formato escolar, democratizando la distribución de los saberes.
- » Han pensado políticamente el rol pedagógico poniendo en cuestión el lugar de los estudiantes y educadores en las prácticas escolares.
- » Sostuvieron que sus propuestas pedagógicas podían transformar la escuela primaria urbana y rural.

Los objetivos previstos que guían mi investigación son los siguientes:

Objetivo general:

- » Analizar las categorías de *expresión creadora* y *libre expresión* en las propuestas y en las prácticas pedagógicas de Iglesias y Jesualdo a partir del estudio de las fuentes teóricas, bibliografía, entrevistas y documentos de la época.

Objetivos específicos:

- » Analizar los aportes del movimiento de la escuela activa y sus vinculaciones con los desarrollos pedagógicos de ambos maestros.



- » Indagar sobre la importancia de la creatividad, el arte y la expresión como trabajo liberador que posibilita al estudiante pensar autónomamente.
- » Indagar sobre la concepción de alumno/ sujeto de la educación que tenían estos maestros autores.

Para poder dar cuenta de sus concepciones pedagógicas, el abordaje metodológico que intento trabajar hace énfasis en lo indiciario ya que me permite profundizar en las obras de Luis Iglesias y de Jesualdo. El abordaje metodológico indiciario permite ahondar sobre las experiencias de los pedagogos, resaltando el carácter singular y único de sus trabajos en el aula con la libre expresión. En este tipo de abordaje, la intuición del investigador es una herramienta clave porque permite ahondar en los rasgos significativos de las experiencias de los docentes con la expresión creadora.

Es por ello que el presente trabajo de investigación no pretende generar conocimientos exactos, sino alcanzar la reconstrucción descriptiva y analítica de las prácticas pedagógicas de los maestros Iglesias y Jesualdo.

La investigación cobra relevancia académica ante las escasas producciones que realizan indagaciones a maestros latinoamericanos que han producido nuevas formas de trabajo escolar.

Sin duda, en este punto cabe preguntarse cómo empezó la preocupación con respecto a la expresión creadora. La respuesta es simple. El cuestionamiento a la pedagogía de la repetición que fue hegemónica en los tiempos de Jesualdo y de Iglesias les sirvió para pensar alternativas posibles.

Aquí se analizarán las posturas teóricas sobre la *expresión y creatividad* que han desarrollado Vigotsky y Dewey, autores centrales a la hora de realizar un abordaje teórico en educación.

Para finalizar, profundizo sobre dos experiencias de maestros europeos que han trabajado con la libre expre-

sión en el aula: el soviético Vasili Sujomlinski y el francés Celestin Freinet.

En suma, el propósito de la presente ponencia es describir de modo detallado los rasgos esenciales de la *expresión creadora* como propuesta pedagógica cuyos principios fueron rescatados durante el siglo XX por *Jesualdo*, en Uruguay, y por *Luis Iglesias*, en Argentina.

## **La expresión y la creatividad en la educación. Las reflexiones pedagógicas de Dewey y Vigotsky**

A finales del siglo XIX y principios del XX, Estados Unidos estaba recibiendo una gran oleada de inmigrantes. Y por aquel entonces John Dewey desarrollaba sus ideas sobre la filosofía de la educación en un país donde la actividad económica central pasaba a ser industrial dejando de ser agrícola.

En medio de tal contexto, Dewey alcanzó a ser uno de los mejores representantes del pragmatismo junto con Peirce y James cuando Norteamérica atravesaba un momento de apogeo como potencia económica y promovía políticas que consideraba que iban a llevar al progreso. La educación se encontraba entre esas políticas. Por ello, se expandió rápidamente el auge de los técnicos docentes que emulaban el trabajo de la fábrica con la escuela (Nassif, 1992).

En contrapartida, Eisner (1995) consideró a Dewey como el hombre que más protagonismo intelectual tuvo en el progresismo de la educación estadounidense.

Por otra parte, debe destacarse que el período de 1860 a 1900 fue una época de enorme vitalidad en América del Norte y en Europa. Las obras de Darwin y Spencer, entre otros, estaban llegando a Norteamérica. Mientras eso sucedía, Dewey estaba redefiniendo la concepción del niño y las condiciones para su educación.

No obstante, el hecho de que las ideas de Dewey y sus discípulos se publicaran en revistas populares, educativas o profesionales no significó que en todas partes se comenzara a enseñar arte según los principios expuestos por este autor. Al contrario, la utilización de sus concepciones resultó una tarea difícil. Se necesitaba poseer un gran conocimiento pedagógico como profesor para poder emplearlas de forma eficaz en el área del arte o en otros campos (Eisner, 1995).

En esa época, Jesualdo, como representante del pensamiento pedagógico de la izquierda latinoamericana, opinaba que la escuela progresista norteamericana congeniaba con cierto liberalismo pedagógico y social, pero con las nuevas exigencias del capitalismo industrial.

Además, en la Segunda Guerra Mundial el arte en Estados Unidos estuvo dirigido a exaltar los valores del capitalismo, del patriotismo y la defensa nacional del país del norte. Sin embargo, hubo proyectos que contemplaron otras formas de enseñar arte en tiempos de guerra; pero fueron marginales ya que seguían en la apuesta del ofrecimiento de oportunidades de expresión creativa a los niños (Eisner, 1995).

## **Expresión y creatividad como principios pedagógicos**

John Dewey sostuvo que cada experiencia que se vive es como un motor que estimula porque otorga una especie de movimiento del sujeto en el ambiente. Un ambiente congenial, tranquilo y en armonía absoluta limitaría los impulsos, mientras que un ambiente hostil, los irritaría (Dewey, 2008).

En la misma época, pero en otro extremo del planeta, Lev Vigotsky (2007) sostuvo que el sujeto que se encuentre plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, y por lo tanto, no podrá crear. Toda acción creadora es fuente de insatisfacciones y de anhelos.

Como contrapartida al contexto socio-histórico de Dewey, el pensamiento pedagógico y político de Vigotsky puede ser considerado como plenamente soviético (Blanck, 1993). Desde sus primeros desarrollos teóricos y luego cuando pudo ejercer la docencia, tras la Revolución Socialista de Octubre –ya que se abolió la legislación de la época zarista que prohibía a los judíos ser empleados gubernamentales– leía ávidamente obras literarias y ensayos de Dostoievski, Tolstoi y otros grandes autores puesto que durante toda su vida Vigotsky demostró gran amor por el teatro y la poesía.

Vigotsky creía profundamente en el socialismo y en la formación del hombre nuevo. Sin embargo, el régimen de Stalin lo condenó al exilio y al olvido de su obra por más de cuarenta años (Castorina, 2012).

Sin duda, sus actividades fueron parte de uno de los movimientos intelectuales más importantes del siglo XX ya que en las calles, en los trenes, en los camiones y los barcos de la ciudad de Gomel<sup>2</sup> –donde residió– había pinturas futuristas y suprematistas, así como esculturas constructivistas. Malevich (1878-1935) fue el máximo exponente del arte suprematista. Este movimiento artístico busca el arte en sí mismo y que sus obras tiendan lazos hacia el mundo de la sensibilidad y no al mundo de la representación.

Asimismo Blanck (1993), que fue un biógrafo de Vigotsky, manifestó su desconcierto por el hecho de que una revolución cultural tan grandiosa se hubiera llevado a cabo en la trágica atmósfera del período posrevolucionario de guerra civil y de invasiones, hambrunas y falta de los productos más básicos.

Incluso antes de la Revolución de 1917, Rusia albergaba muchos personajes de la cultura. En 1905, mientras había huelga general, Isadora Duncan –gran bailarina norteamericana de danza contemporánea– emocionó al público

---

2 Pertenece a Bielorrusia.

conformado de intelectuales y artistas que fueron a ver su espectáculo. También, Anna Pavlova maravillaba bailando Giselle junto al Ballet Imperial. Además, se encontraban personalidades del teatro como Constantin Stanislavski y de la poesía como Serguei Esenin que, después de la revolución de 1917, se casó con Duncan (Lever, 1988).

Dentro de esta atmósfera artística, también cabe preguntar qué entendía Vigotsky con respecto a la relación entre creatividad y la educación sistemática puesto que el intelectual ruso afirmó que las situaciones creadas por los niños tienen como base la experiencia vivida y que la combinación de lo antiguo con lo nuevo sienta las bases de la creación. No obstante, no toda actividad que se exterioriza es de naturaleza expresiva. Solo donde hay administración de las condiciones objetivas y modelado de los materiales con la intención de dar cuerpo a la excitación, hay expresión.

En tal sentido, la imaginación como base de toda actividad creadora se manifiesta en todos los aspectos de la vida cultural del sujeto posibilitando la creación artística, científica y técnica. Por tanto, toda acción novedosa es parte del proceso creador del ser humano. Esto lleva a sostener la idea de que los procesos creadores se advierten desde la infancia (Vigotsky, 2007).

Asimismo, resulta factible hablar de *acto expresivo* cuando hay emoción, ya que sin dicho sentimiento puede haber habilidad, pero no arte. A partir de esta premisa, Dewey (2008) señala una distinción entre *arte* y *ciencia*: La ciencia enuncia significados, y el arte los expresa. Por ello, el filósofo de la educación norteamericano afirmó lo siguiente:

Hay otra diferencia entre expresión y enunciación; esta última generaliza. Una enunciación intelectual es valiosa en el sentido de que conduce la mente a muchas cosas, todas de la misma clase. Es efectiva en el sentido de que,

como un pavimento liso, nos transporta fácilmente a muchos lugares: el significado de un objeto expresivo, está individualizado.

Al discutir un acto de expresión, vimos que la conversión de un acto de descarga inmediata en un acto de expresión depende de la existencia de condiciones que impiden su manifestación directa, y lo reconducen a través de un canal en donde se coordina con otras impulsiones. (Dewey; 2008: 95)

Coincidentemente, Vigotsky (2007) afirmó que la fantasía es construida con materiales tomados del mundo real. Es por ello que será más rica cuando la experiencia vivida por los sujetos sea largamente acumulada.

De este modo, tanto Dewey como Vigostky enfatizaron que a mayor riqueza de experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por ende, la imaginación del niño sería más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia. De aquí la conclusión de que la escuela debe ampliar la experiencia del alumno si pretende proporcionarle la base suficientemente sólida para su actividad creadora. Dicho en otras palabras, cuanto más vea, oiga y experimente; cuanto más aprenda y asimile; cuanto más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será la imaginación del infante (Vigotsky, 2007).

A pesar de los postulados anteriores, debe añadirse que si bien los niños suelen imaginar menos cosas que los adultos, igualmente creen fervientemente en aquello que imaginan, dejándose un espacio durante el juego para expresarse a través de lo se han imaginado. Ejemplo de ello es que en los jardines de infantes los niños se expresan creativamente a través del dibujo porque todavía no saben escribir. A partir de los dos años aparece una función cognitiva funda-

mental –llamada función simbólica– que consiste en poder representar algo, como un objeto u acontecimiento por medio de un significante diferenciado y que solo sirve para esa representación. Aquí se desarrolla el lenguaje, comienza la representación mental, la imitación diferida y comienza el momento de apogeo del juego infantil denominado juego simbólico o de ficción (Piaget, 1993).

Al respecto, Vigotsky (2007) enfatizó que el lenguaje hablado es siempre comprensible para el niño ya que surge de la comunicación viva con otras personas. Al pasar al lenguaje escrito, mucho más condicional y abstracto, a veces el infante no comprende por qué es necesario escribir. Esto ocurre principalmente en la escuela tradicional donde se impulsa la actividad literaria de los escolares con temas planteados por el maestro obligándolos a ajustarse lo máximo posible al estilo literario de los mayores o de los libros. Dicha situación es ajena a la comprensión de los alumnos y no afectan positivamente su imaginación, ni sus sentimientos. Así lo entendía el investigador ruso al señalar que:

Los pedagogos que procedían de este modo orientaban mal la creación literaria del niño, mataban su belleza natural y el brillo del lenguaje infantil escrito como medio especial de expresar sus ideas, aduciendo en los niños de palabras mecánicas y librescas. Es mucho más fácil desarrollar la afición literaria en el niño y se logra más éxito cuando se invita al niño a escribir sobre una temática que comprenda en su interior, que le emocione, y especialmente, le incite a expresar con la palabra su mundo interno. (Vigotsky, 2007: 57)

Sin duda, en la escuela de masas siempre ha predominado el campo de saber científico como única forma de conocimiento legítimo, donde el conocimiento es poseído por

los maestros y son ellos quienes determinan qué escribir. No obstante, Vigotsky (2007) sostuvo con énfasis que el estudiante debe realizar sus producciones sobre los temas que conoce bien, en lo que ha meditado mucho y profundamente. En consecuencia, no existe nada más desfavorable para su creatividad que la imposición.

Además, en el aula los niños aprenden la escritura con la mediación del maestro porque es en la escuela donde se intenta promover la reflexión. Luego, de a poco, los niños comienzan a tomar distancia de las condiciones contextuales de su propia cotidianeidad para diferenciarse de ella (Castorina, 2012).

Por su parte, Rogers (1986) expuso que la institución escolar ha sido casi desde sus comienzos tradicional, conservadora, burocrática y rígida; y que por eso no favoreció la libertad y creatividad en las aulas. Afortunadamente, también existieron casos aislados de educadores que instalaron un clima de confianza permitiendo la curiosidad de sus estudiantes y la toma de decisiones sobre lo que querían aprender y de qué manera. Esta es la única manera de generar un *clima creativo* en el salón de clases. Coincidiendo con lo anterior, *Jesualdo e Iglesias* afirmaron que la libertad es una premisa indispensable para fomentar la creación artística infantil. Esto significa que las clases de arte que se dan a los niños no deben ser obligatorias, ni impuestas, debiendo partir exclusivamente de los propios intereses de los niños.

Desafortunadamente, muy a menudo la escuela impone conocimientos ya confeccionados, en lugar de alentar la investigación y el saber qué mirar, cómo y para qué, como una cuestión fundamental en la preparación de la educación estética (Dewey, 2008; Piaget, 2008). Pero este accionar pasa desapercibido la mayoría de las veces porque el alumno que repite simplemente lo que se ha enseñado parece tener, para la escuela de masas, un rendimiento positivo y



no se sospecha cuántas actividades espontáneas o curiosidades fecundas han sido ahogadas (Piaget, 2008). Por ello, se pretende considerar como una práctica liberadora ligada a la educación artística a todo intento de seguir sosteniendo una educación basada en la autoridad intelectual y moral que tiende a eliminar o al menos a debilitar la creatividad de los sujetos.

Sobre lo anterior cabe añadir que Piaget (2008) hizo referencia a que al analizar las funciones intelectuales en los sujetos se advierte, por lo general, un progreso más o menos continuo; mientras que, en el dominio de la expresión artística, se tiende a observar un retroceso. En contraposición, las coacciones del medio familiar o escolar por lo general, frenan el enriquecimiento del desarrollo creativo del niño.

## **¿Cómo enseñó Tolstoi a escribir a niños campesinos?**

Vigotsky (2007) en su libro *“La Imaginación y el arte en la infancia”*, ya citado en el presente capítulo, señaló que fue Tolstoi quien llegó a la conclusión de que son los adultos e incluso los grandes escritores los que deben aprender a escribir de los niños campesinos, y no a la inversa.

Cabe recordar que Tolstoi murió en 1910 y que, por lo tanto, no pudo presenciar ni ser parte de la revolución de octubre de 1917. No obstante, sus ideas de igualdad social se adelantaron a la época zarista en la que vivió. En este sentido, durante la dinastía de los Romanov, la represión hacia el movimiento obrero y a sectores con diferentes expresiones políticas era muy dura. Había una gran desigualdad entre clases y una gran explotación de los trabajadores urbanos y campesinos, ya que sus vidas eran desagradables, brutales y cortas.

En las ciudades, los trabajadores rusos vivían en la miseria y recibían salarios magros. Al igual que los campesinos,

se sentían marginados del resto de la sociedad y un abismo de hostilidad los separaba de sus patrones, sus capataces y la policía. También se les prohibía formar sindicatos y fueron sujetos a un código de disciplina laboral impuesto de forma arbitraria (Service, 2010).

Así, pues, el imperio zarista ruso vivía una profunda fractura entre el gobierno y los súbditos del zar; entre la gente alfabetizada y los analfabetos, entre las ideas occidentales y las rusas; entre los ricos y los pobres; entre el privilegio y la opresión. La mayoría de la gente sentía que un abismo los separaba del mundo habitado por las élites gobernantes (Service, 2010). En medio de semejante contexto, Tolstoi, como otros tantos intelectuales y artistas, sentían malestar por el zarismo. Esta actitud era compartida por los estudiantes, profesores, médicos, abogados y otros grupos de profesionales.

Por ello, Vigotsky (2007) señaló que la esencia del descubrimiento del Conde Tolstoi fue que supo advertir en la creación infantil rasgos propios exclusivamente de esa edad y comprendió que la verdadera función del educador no consiste en habituar apresuradamente al niño a expresarse en el lenguaje de los adultos, sino en ayudar al niño a elaborar y madurar su propio lenguaje literario. En este punto cabe señalar que *Jesualdo* y *Luis Iglesias* coincidieron en mantener como pilares de sus pedagogías la posibilidad de la expresión de las propias vivencias de sus alumnos, sin imponerles temas que ellos desconocían o que no demostraban interés. Lo mismo ocurría en la escuela de Iasnaia Poliana, en Rusia, donde los alumnos de Tolstoi escribían colectivamente inventando figuras de personajes protagonistas y describiendo sus rasgos.

Y fue Vigotsky (2007) quien narró los métodos de Tolstoi para enseñar a los chicos a escribir creativamente: en un primer momento, les daba de leer libros infantiles y luego recomendaba a los docentes no hacer correcciones sobre

la presentación de los escritos, de la caligrafía, de la ortografía, ni de la composición y lógica del relato. Finalmente, sugería prestar atención a la trama de la narración, ya que las dificultades se encuentran allí, no en el volumen, ni en el contenido. Así, para Tolstoi el arte era la comunicación de la emoción de un hombre a otro. Cuando dicha emoción era sincera, tal sentimiento alcanzaba el estatus de artístico.

## La expresión creadora en las experiencias pedagógicas de Célestin Freinet y Vasili Sujomlinski

Célestin Freinet nació en Francia en 1896. Por algunos años fue perseguido y confinado en los campos de concentración. Al finalizar la Segundo Guerra Mundial, se reabrió la escuela en donde trabajaba y él pudo continuar con su labor educativa. Al fallecer en 1966 fue enterrado en Gars, el pueblo en donde nació.

Como antagonismo frente a una pedagogía de la abstracción y de la rigidez del momento, Freinet dio mayor libertad a la espontaneidad al niño del pueblo y el del campo. Para ello, propiciaba salidas al aire libre convirtiendo a su enseñanza en “*clase-paseo*”. Una permanente búsqueda de los ojos, de los oídos, de todos los sentidos abiertos al mundo circundante hacía surgir nuevas experiencias que enriquecían los aprendizajes del colectivo de niños (Freinet, 1978).

Un colega de Freinet, el maestro Sujomlinski (1986), describió desde la Unión Soviética que la didáctica del francés se debería denominar *la escuela de la alegría* pues funcionaba bajo el cielo azul, en la hierba verde, bajo el frondoso peral, en la viña y en el prado. En este sentido, Sujomlinski había estudiado de joven en el Instituto Pedagógico de Poltava, donde ejercía como maestro de los primeros grados cuando tuvo que partir para combatir en la guerra.

La esposa y el hijo de Sujomliski fallecieron en manos de la Gestapo mientras Vasili estaba en el frente de batalla. Después de la derrota de los fascistas alemanes y hasta el año de su muerte, en 1970, Sujomlinski vivió para educar a los niños de Pavlish, una aldea en la región de Ucrania.

Para este maestro, el niño era por naturaleza un curioso investigador que descubría por sí mismo el mundo circundante. Es por ello que realizaba viajes con su grupo a la naturaleza que rodeaba a la escuela para ponerlos en contacto con la palabra viva, donde los niños creaban cuentos cortos y hacían dibujos. El maestro Sujomlinski había descubierto que a sus estudiantes no solo les gustaba escuchar cuentos de otros, sino que el mismo acto creador de los cuentos era una actividad que los llenaba de goce. Por ello, insistía en que no se debía hablarles de conceptos abstractos, sino que resultaba fundamental fortalecer las sus mentes en medio de la naturaleza, un medio privilegiado para escuchar, ver, oír y sentir.

Coincidentemente con las ideas pedagógicas del maestro soviético, Freinet –que estudió los postulados de la educación socialista– creía fervientemente en una educación para el pueblo y justificaba las concepciones nuevas de una pedagogía que rompía con la pedagogía tradicional, dándole importancia a los detalles técnicos, al manejo de los materiales y al empleo de la imprenta en la escuela que exigía conciencia, precisión y habilidad.

Asímismo, para Freinet, su pedagogía facilitaba la *libre expresión* y la creatividad del niño en los diferentes lenguajes artísticos como el dibujo, la música y el teatro. En este sentido, el dibujo libre era el complemento indispensable del método de expresión, lectura y escritura porque por medio de él cada niño revivía el relato elaborado en común, y lo completaba y adaptaba a su personalidad. Así lo expresó el pedagogo en sus escritos:

Al componer, el niño no solo reúne caracteres como reunía cifras para obtener un número cualquiera. Al componer, el niño crea un poco de vida, y sobre todo una porción de vida. Ese compositor que acaba de llenar, y cuyas faltas corrige ahora, contiene una parte viviente del texto que le ha interesado. Y no se trata de una necesidad vana. A continuación se imprimirá y el niño verá salir de ese bloque mágico, con un asombro siempre renovado, algunas líneas que serán íntegramente su obra y que leerá con avidez. (Freinet, 1978: 53)

Ciertamente, la base del método de Freinet estaba sustentada por la comprensión del pensamiento infantil buscando la mejor manera para otorgarle expansión y elevación.

En suma, el interés, la creación y la expresión son pilares de las propuestas docentes de Freinet y Sujomlinski, lo que resulta muy similar a las experiencias pedagógicas de Iglesias y Jesualdo.

Asimismo, se advierte en el pensamiento de Sujomlinski (1986) que la verdadera escuela es aquella en la cual el educador y el educando están unidos por una multiplicidad de intereses y aficiones gracias a que el maestro conoce en profundidad las vivencias, posibilidades y temores de sus alumnos.

En cambio, el educador que se encontraba con los alumnos solo en las lecciones –en donde se debían reproducir los saberes alejados de sus realidades– no conocía al niño. La razón principal de las relaciones deformadas, inadmisibles, entre el educador y el discípulo, que se observaban en algunas escuelas, era la desconfianza y suspicacia mutuas. Por ello, el maestro no conocía el alma infantil, no compartía sus alegrías y amarguras, y no se esforzaba por ponerse en el lugar del niño.

Finalmente, para Freinet y Sujomlinski el haber estado en contacto plenamente con los niños de manera cotidiana

los diferenciaba positivamente de los teóricos de la Escuela Nueva –ya que en coincidencia con los planteamientos de Iglesias y Jesualdo– era una teoría sólida en el plano de las ideas pero que se hallaba carente de práctica. En tal sentido, solo actuando en la realidad de los educandos se pueden encontrar soluciones para los problemas de la vida cotidiana (Freinet, 1986).

En esta línea de pensamiento, la presente Tesis sostiene que la libre expresión creadora en la pedagogía es una apuesta política porque sustenta que toda educación debe comenzar por aproximarse a la alegría, al goce y a lo sensible.

## Bibliografía

- Blanck, G. (1993). "Vigotsky el hombre y su causa". En Moll, L. (comp.), *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires, Aique.
- Castorina, J. A. (2012). *Psicología y epistemología genéticas*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona, Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona, Paidós.
- Freinet, E. (1978). *La trayectoria de Celestin Freinet. La libre expresión en la Pedagogía Freinet*. Barcelona, Gedisa.
- Nassif, R. (1992). *Dewey, su pensamiento pedagógico*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Lever, M. (1988). *Isadora*. Buenos Aires, Atlántida.
- Piaget, J. (1993). *Psicología del niño*. Madrid, Morata.
- Piaget, J. (2008). *De la pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
- Rogers, C. (1986). *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. Barcelona, Paidós
- Service, R. (2010). *Historia de Rusia en el siglo XX*. Barcelona, Crítica.
- Sujomlinski, V. (1986). *Entrego mi corazón a los niños*. Moscú, Progreso.
- Vigotsky, L. (2007). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal.





## **Eje 5: Educación de jóvenes y adultos**

---



# Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela<sup>1</sup>

*Marcela Kurlat*

Gabriel es un hombre de 40 años. Actualmente vive en la Villa 31 y concurre desde el año 2011 a un centro de alfabetización que funciona en un comedor de la zona, en el marco de un programa dependiente del Área de Educación de Jóvenes y Adultos del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Trabaja de lunes a viernes como cañillita haciendo el reparto de diarios bajo suscripción en Plaza de Mayo, sumado a changas como quitar rejas de un café, hacer mandados, abrir las puertas de los taxis. Se levanta todos los días a las 3.30 de la mañana para llegar al trabajo, recibir los diarios y clasificarlos. Trabaja hasta las 13:30 de la tarde, horario en que se dirige al centro de alfabetización.

---

1 El presente artículo es parte de los avances de la investigación para la tesis doctoral: *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de jóvenes y adultos. Estudio de casos* (Dirección: Dra. Sirvent. Co-dirección: Dra. Perelman) que indaga las restricciones didácticas y psicosociales involucradas en los procesos de conceptualización sobre el sistema de escritura en personas jóvenes y adultas, desde un estudio de caso, cualitativo de generación conceptual con instancias participativas. Para detalles del diseño implementado ver: Kurlat, M., *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de jóvenes y adultos: Gabriel y una historia que empieza a escribirse*. III Jornadas Nacionales y Latinoamericanas de investigadores/as en formación en educación, II CE, diciembre de 2012.

El primer día que lo conocí, frente a la pregunta de qué era lo que más le gustaba de la escuela, me dijo: *“Aprender a leer y escribir, pero me cuesta.”* Sus docentes me comentaron que nunca había ido a la escuela de niño, y que de adulto tuvo una experiencia de unos días aunque rápidamente *“abandonó porque era un mundo al que no podía acceder”*.

Gabriel vivió hasta los 19 años en la calle, perdió a sus padres de chico y estuvo varios años en un internado. En sus palabras:

Siete, ocho, nueve, diez, once, doce, trece, catorce, quince, dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve.. .hasta los diecinueve toda mi vida fue un calvario. Hasta ese momento no conocía la villa, no conocía los comedores, no conocía.. . .dormía bueno, al imperio, cagándome de frío.. .me.. .me.. . me acuerdo los inviernos que pasé, pasé amarguras, nadie te quería ayudar, nadie te quería dar un plato de comida, nadie.. . .o sea.. .hasta que hice mi vida yo solo (. . .) El día de mañana, si todo me sale bien, bueno.. .me podría recibir de.. . no sé, de abogado.. .de lo que sea. Pero yo.. . mi manera es estudiar y estudiar y estudiar y tanto hice que vine a estudiar. No quería en el principio aprender a leer, porque me iban a costar muchas letras, demasiadas letras.

Al trabajar como canillita y haber vivido en la calle durante tantos años, Gabriel seguramente tiene muchísimos conocimientos de la lengua escrita sin ser consciente de ellos. Casi siempre es el primero en llegar al centro de alfabetización, preguntando por la tarea a realizar. Todos los días trae a la escuela varios diarios de distribución gratuita, los despliega sobre la mesa y comenta las noticias del día, señalando en forma pertinente dónde están escritas dichas noticias y las fotos que las acompañan. Pero al momento de producir tex-

tos en el aula, se limita a nombrar las letras (muchas de las cuales aún desconoce). Su práctica predominante es el descifrado, estrategia que no lo ayuda a dar sentido a los textos, a construir significado sobre los mismos. Más allá de compartir las noticias o de abrir el diario y leer espontáneamente, por ejemplo, “30% de descuento” en una publicidad, frente al pedido de lectura su respuesta es: “*La i, la ge, esta letra no la vi... no sé qué dice*”. En el aula predomina la copia y ante el pedido de interpretación de los textos decodifica sin poder dar sentido, se niega a interpretar o a escribir por sí mismo diciendo ‘*Esta letra no la vi*’, ‘*No recuerdo cómo se escribe*’.

A lo largo del proceso de investigación, tras observar este ‘*culto a las letras*’ y su inhibición frente a las prácticas de lectura y escritura escolares, comencé a preguntarme: ¿Cómo se manejará Gabriel en la calle? ¿Qué habrá aprendido allí en relación a la lengua escrita que no puede reconocer como saber? ¿Cuál será su interacción con los textos de circulación social? ¿Qué hará en su trabajo? Tuve la necesidad de ir a conocer qué hacía allí, cómo se manejaba en el ‘mundo de los diarios’. Le pedí permiso para conocer su trabajo y así fue como me acerqué a realizar la repartida de diarios unto a él. Comencé a visualizar dos mundos opuestos de vinculación con la lengua escrita: el mundo de la calle y el mundo de la escuela. Gabriel en su trabajo interpreta convencionalmente múltiples textos, se maneja con soltura en la sociedad letrada, comenta noticias, no se equivoca jamás en la dirección a la cual entregar el diario, mira la lista de suscripciones junto a su coordinador y opina sobre a quiénes debe entregar el diario según la fecha. Al mismo tiempo, en la escuela se ve inhibido, paralizado, repitiendo que no sabe, que no entiende, que “*es un desastre*”. En el mundo del trabajo despliega numerosas estrategias de interpretación que están ausentes en la escuela y se muestra seguro, “*ágil y rápido*”, como él mismo dice. Su coordinador comenta:

Él siempre supo dónde ir, yo una sola vez lo acompañé a un lugar nuevo, al que hoy fueron. Y nunca se equivoca. Gabi tiene un caudal de inteligencia que él mismo no se cree por falta de afecto, por haber sido analfabeto tanto tiempo. Tiene un caudal de inteligencia anormal para lo que uno podría pensar de un analfabeto. Yo creo que necesita alguien que lo tome como hijo para que él salga adelante. Uno le podría abrir la cabeza y encontrar un tesoro adentro. Él debe tener un código por el cual todo llega a destino, nunca dejó de entregar un diario.

Compartí estas primeras impresiones en una sesión de retroalimentación<sup>2</sup> con los y las docentes, en la que comenzamos a pensar cómo tender el puente entre el mundo de los diarios de Gabriel y el mundo de la escuela. Comenzó a aparecer la pregunta en algunos educadores y algunas educadoras acerca de la pertinencia o no de enseñar letra por letra con su sonido correspondiente.

Realicé una entrevista clínica<sup>3</sup> a Gabriel para intentar comprender su lógica de pensamiento con respecto a la lectura y la escritura. ¿Qué significarían las marcas gráficas para él? ¿En qué nivel de conceptualización más genuino<sup>4</sup> se

---

2 Las sesiones de retroalimentación son espacios de construcción colectiva de conocimientos, en los cuales se comparten resultados de la investigación. En este sentido, ayudan a construir y validar el conocimiento; al crecimiento de la capacidad de la población de objetivar la realidad cotidiana; a compartir y discutir la información con las personas involucradas, a descubrir nuevas categorías e hipótesis. Se asume de acuerdo con los postulados de la investigación participativa un doble rol de investigador y educador popular o animador sociocultural (Sirvent, 1999; Sirvent y Rigal, 2008).

3 Procedimiento de indagación que se ha utilizado tradicionalmente en las investigaciones del campo de la Psicología Genética, para capturar el punto de vista del sujeto (Piaget, 1926). Se caracterizan por un particular diálogo en el que el entrevistador orienta la marcha del interrogatorio siendo dirigido por las respuestas del entrevistado, pero al mismo tiempo formula sus hipótesis respecto de las ideas del sujeto y las verifica en "acto" (Lenzi y Castorina, 1996).

4 Hacemos referencia con el concepto de 'genuino' a aquellas conceptualizaciones que los sujetos

encontraría? Sorprendentemente, mostró encontrarse en un nivel de conceptualización presilábico,<sup>5</sup> no escribiendo aún su nombre y apellido de modo totalmente convencional (a pesar de haberlo copiado durante todo un año, todos los días en su carpeta), no escribiendo aún en forma convencional el nombre de los diarios que solía reconocer por su forma en el trabajo, sin acudir a las propiedades cualitativas y cuantitativas de los textos para anticipar interpretaciones posibles. Se encontraba, validando los datos de mi tesis de maestría,<sup>6</sup> en un verdadero ‘laberinto de escritura’, lo que significa que sus procedimientos y verbalizaciones eran fragmentados, ‘nublados’, ‘anudados’,

---

han construido acerca de lo que la escritura representa producto de su intento por desentrañar este objeto de conocimiento lingüístico-social a partir de sus prácticas de interacción con la cultura letrada a lo largo de la vida. Para más información ver: Kurlat, 2011.

- 5 En este período los sujetos establecen ciertas propiedades de interpretabilidad y legibilidad que debe poseer la escritura, desde la idea de que para poder leer en forma diferenciada debe haber una diferencia objetiva entre las escrituras. Cuando las escrituras son ‘presilábicas’ no hay intento aún de establecer correspondencia entre las letras y las unidades sonoras. A cada cadena gráfica se le adjudica una totalidad oral. La escritura es una escritura de ‘nombre’, sin vinculación con los aspectos sonoros del habla. La lectura que realizan de sus propias escrituras es global, estableciendo una correspondencia de un ‘todo sonoro’ con un ‘todo gráfico’ (Ferreiro y Gomez Palacio, 1982). Sin embargo, existen ciertos criterios que permiten al sujeto decidir si una cadena gráfica es interpretada como una unidad lingüística: a) la *hipótesis de cantidad*: para que una cadena gráfica ‘pueda decir algo’ debe tener una mínima cantidad de letras, generalmente dos o tres. b) la *hipótesis de variedad interna o intrafigural*: las letras dentro de la cadena gráfica deben ser diferentes. c) la *hipótesis de variedad externa o interfigural*: debe haber diferencias entre una cadena gráfica y otra para que ‘digan distinto’: esta diferenciación de escrituras puede darse a partir del cambio en el orden o la cantidad de letras que componen la cadena gráfica.
- 6 *Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos* (Dirección: Dra. Flora Perelman, Beca UBACyT 2008-2010 bajo la dirección de la Dra. Sirvent), entregada en diciembre de 2011. La misma se orientó a describir y comprender las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que jóvenes y adultos construyen en espacios de alfabetización inicial, replicando aspectos de las investigaciones de la Dra. Emilia Ferreiro y colaboradores (1979 en adelante), pero en la población joven y adulta.

entrecruzados fuertemente por las ‘marcas de exclusión’<sup>7</sup> y las ‘marcas de enseñanza’<sup>8</sup>.

Comenzamos a realizar un trabajo junto con las docentes del centro, intentando unir el puente entre la vida y la escuela, vinculado a recuperar todos los textos conocidos por Gabriel, para que pudiera tomar consciencia de lo que ya conocía, adquirir seguridad a través de ello y animarse a comparar otras escrituras tomando las conocidas como base para la producción de nuevas escrituras. Buscamos que comenzara a reflexionar acerca de las propiedades cualitativas y cuantitativas de los textos: ¿qué dice?, ¿cómo dice?, ¿cómo te das cuenta?, ¿en cuál de estas palabras dirá ‘X’?, ¿por qué te parece? (Castedo, 1999) Comenzamos a proponerle que se animara a escribir como supiera, implementando 4 situaciones didácticas diversas y necesarias, propuestas por la didáctica constructivista desde la perspectiva psicogenética: la escritura por sí mismo, la escritura a través del docente, la lectura por sí mismo y la lectura a través del docente (Kaufman, 2007; Cuter, 2007). Las situaciones didácticas de lectura del maestro y escritura por sí mismo comenzaron a desplegarse en el aula, antes prácticamente ausentes.

La gran pregunta a desentrañar continúa siendo qué estará pensando Gabriel sobre lo que la escritura representa y sobre cómo se aprende a leer y escribir. Él sostiene que aprendiendo letra por letra en algún momento ‘*va a saber*’ sin tener que preguntarle a nadie qué dice en determinado lugar. Él

---

7 Término que da cuenta de las marcas de la historia de los sujetos cuyos derechos han sido vulnerados, que restringen modos de aprender, de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, atribuyéndose la culpa del ‘fracaso’ y sintiendo vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir (Kurlat, 2011).

8 Este concepto, ligado al anterior, alude a la incidencia de los modos de enseñanza recibidos en la construcción de ideas acerca de lo que es la lectura y la escritura. Por ejemplo, si se ha enseñado a nombrar las letras y a ‘juntarlas’ como estrategia de lectura, esta modalidad de descifrado es adoptada por los sujetos desde la creencia de que eso es ‘leer’ (Kurlat, 2011).



está esperando escribir convencionalmente y le cuesta mucho pensar que está en proceso, desde una visión de sí mismo como aprendiz muy empobrecida, considerando que no sabe *'absolutamente nada'*. Gabriel tiene una idea muy fuerte de que leer y escribir es acordarse de memoria. Él hace intentos de interpretación pero no puede solo, necesita que alguien siga su lógica, que capture cómo está pensando y qué situaciones e intervenciones lo ayudan a él a avanzar en su pensamiento, en el análisis del sistema de escritura. Se torna fundamental analizar el triángulo sujeto, objeto de conocimiento y los otros que están interviniendo en esa relación. “Que la maestra esté al lado mío todo el tiempo, me muestre lo que dice y yo aprenda, hasta que yo lo pueda saber sin que me lo digan”, dice Gabriel. Al mismo tiempo, es primordial la unión entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela, estableciéndose prácticas reales, contextualizadas, significativas, sociales de interacción con la lengua escrita. Haciendo observable lo que Gabriel ya sabe y partiendo desde sus esquemas interpretativos para ayudarlo a avanzar en la apropiación del sistema de escritura y del lenguaje escrito.<sup>9</sup>

Al preguntarle cuál es la razón más fuerte por la que él quiere aprender a leer y escribir dice:

Porque yo quería el día de mañana quería aprender lo que es leer y escribir, por el día de mañana agarrás un diario.. .el Clarín ehh, buscás trabajo, querés buscar trabajo y te vas a ir a la página de trabajo y las letras están chiquitas y no las saber leer y te vas a tener que tragar las letras.. . ¡ja! Es así. Hay letras chiquitas que ni las sabés

---

9 El sistema de escritura refiere al sistema de notación, cuya comprensión se vincula a acceder a conocer sus elementos y las reglas que rigen las relaciones entre los mismos, mientras que el lenguaje escrito incluye las variedades discursivas que forman parte de ese lenguaje, géneros textuales, etc. Ambos aprendizajes tienen lugar simultáneamente desde el comienzo de la alfabetización (Kaufman, 1998).

qué vocales son. Y hay letras grandes que sí ya las conocés. Por ejemplo, la ‘a’, la ‘e’, la ‘i’, la ‘u’, la ‘doble be’, la ‘ge’, la.. .la ‘i’, la ‘o’, que nunca la conocía.. .la.. .las vocales. Las otras no las conozco todavía. Me faltan las otras. La ‘hache’, la ‘zeta’, la.. . ¿cómo es que se llama? Esa que tiene la ‘equis’, esa tampoco la conozco (. . .) Claro, porque.. . agarro y digo: el día de mañana quiero agarrar un diario, leer todo completo, de la primera página hasta la última página. Y bue.. .dicho y dicho.. .De a poquito, esperanza.. .como todo dice en el mundo: paciencia.

Gabriel es un exponente de muchos ‘Gabrieles’ que podemos encontrar en las escuelas primarias de adultos y centros de alfabetización. En una de las sesiones de retroalimentación implementadas, una docente del mismo programa pero de otro centro dijo, tras compartir fragmentos de la historia de Gabriel:

Yo sentí que era igual a muchos de nuestros alumnos. La historia de abandono, lo de los diarios, el asociar imágenes. Es igual a muchos de los adultos con los que yo trabajo.

La investigación cobra relevancia académica ante la escasez de estudios existentes en torno de las conceptualizaciones que los adultos construyen sobre el sistema de escritura en espacios de alfabetización inicial y ante la falta de incorporación de los resultados de la investigación científica en el campo de las prácticas del lenguaje al diseño y ejecución de los programas de alfabetización de jóvenes y adultos. Desde la perspectiva epistemológica, el trabajo contribuye a ampliar la producción actual dentro de la tradición de la Psicología Genética, dando cuenta de la producción intelectual que se constituye bajo ciertas condiciones didácticas y toma forma a

partir de procesos psicosociales, ambos restringiendo<sup>10</sup> modos de conocer y de apropiarse de los objetos de conocimiento. Desde la perspectiva pedagógica, busca reflexionar acerca de intervenciones didácticas que puedan sustentar prácticas alfabetizadoras más potentes. La relevancia social del proyecto se centra en la posibilidad de construir conocimiento que aporte a la reflexión sobre procesos de enseñanza que consideren la perspectiva constructiva de los sujetos y que vehiculicen la posibilidad de considerar una acción alfabetizadora que tome como punto de partida lo que los jóvenes y adultos saben sobre este particular sistema de representación, así como las restricciones didácticas y psicosociales que condicionan este saber. Desde la vinculación con el proyecto UBACyT marco<sup>11</sup>, la investigación se propone indagar los factores involucrados en la construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos en relación con los procesos de construcción de demandas individuales y colectivas por aprendizajes permanentes, desde un posicionamiento ideológico ligado a la alfabetización en particular y a la educación permanente en general como un derecho a lo largo de toda la vida. La investigación prevé la posibilidad de comenzar a incursionar o a explorar de qué manera las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura en jóvenes y adultos pueden tener que ver con la construcción de la demanda por más educación, como nuevas condiciones que restringen la construcción de una demanda por educación permanente.

Gabriel pide, en uno de nuestros encuentros:

---

10 Se alude al concepto de ‘restricción’ desde la Psicología Genética Crítica, en el sentido positivo y negativo del término: posibilitar o limitar, dar cierta direccionalidad a la construcción de ideas en los sujetos (Castorina, 2007, Castorina y otros, 2000).

11 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*. Dirección: Dra. Sirvent. Codirección: Dra. Sandra Llosa.

Si se va a terminar la entrevista quiero que pongas en la entrevista el esfuerzo que estoy haciendo para poder aprender y a leer, es importante para mí. Es muy importante. Nada más, por ahora.

## Bibliografía

- Castedo, M. (1999). "¿Dónde dice, qué dice, cómo dice?" En Castedo, M. (comp.), *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Castorina, J. A., Fernández, S.L., Lenzi, A. M. (1996). "Alcances del método de exploración crítica en psicología genética". En Castorina, J. A., Fernández, S. L., Lenzi, A. M., Casávola, H., Kaufman, A. M., Palau, G., *Psicología Genética. Alcances metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castorina, J. A., Faingenbaum, G. (2000). "Restricciones y conocimiento de dominio: hacia una diversidad de enfoques". En Castorina, J. A., Lenzi, A. M. (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, Gedisa.
- Castorina, J. A., Faigenbaum, G., Clemente, F., Lombardo, E. (2007). "Conocimiento individual y social en Piaget. Implicaciones para la investigación psicológica". En Castorina, J. A. (comp.), *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires, Aique.
- Castorina, J. A., Barreiro, A., Toscano, A., Lombardo, E. (2007). "La cultura en la psicología del desarrollo. Una revisión crítica". En Castorina, J. A. (comp.), *Cultura y conocimientos sociales: desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires, Aique.
- Cuter, M. E. (2007). "La organización de la tarea y las intervenciones docentes". En *Enseñar lengua en la escuela primaria*. Serie Respuestas. Buenos Aires, Tinta Fresca.
- Ferreiro, E. (1983). "Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura". En *Cuaderno de Investigaciones Educativas* n° 10. México.
- . (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- . (1994). Las condiciones de alfabetización en medio rural. México, DIE-CINVESTAV.
- , Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI.
- , Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las Perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Dirección General de Educación Especial*, México (5 fascículos).

Kaufman, A. M. (1998). *Alfabetización temprana.. ¿y después?* Buenos Aires, Santillana.

———. (2007). "La reflexión sobre las prácticas alfabetizadoras". En *Enseñar lengua en la escuela primaria*. Serie Respuestas. Buenos Aires, Tinta Fresca.

Kurlat, M. (2011). "Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura". En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 33, n°2.

Piaget, J. (1926) *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata.

Sirvent, M. T. (1999). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Madrid, Miño y Davila.

———, Rigal, L. (2008). *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (libro en elaboración).

## Los autores

### **Ariadna Abritta**

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Doctoranda en Ciencia Política (UNSAM). Fue becaria de iniciación doctoral de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica en el marco del proyecto PICT 2008-1655 "Educación Popular latinoamericana en el Siglo XXI: la construcción y transmisión de saberes en la producción de alternativas pedagógicas en la historia argentina reciente" bajo la coordinación de la Dra. Lidia Rodríguez e inscripto en el Programa de Investigación "Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina" (IICE-FFyL-UBA).  
ariadna.abritta@gmail.com

### **Jésica Báez**

Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires. Dra. en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria posdoctoral del CONICET (2014-2016), integrante del equipo UBACyT: "Cuerpos sexuados en la escuela media" dirigido por la Dra. Graciela Morgade. Jefa de Trabajos Prácticos de la materia Investigación y Estadística Educacional II en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA.

### **Daniela Silvana Bruno**

Lic. y Prof. en Sociología (UBA), Maestranda en Ciencias Políticas y Sociología (FLACSO). Becaria doctoral (CONICET). Este trabajo se enmarca en los proyectos UBACyT 20020100100360: "Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas", dirigido por el Dr. José Antonio Castorina, PIP (CONICET) 11220100100307: "Comprensión histórica, conocimiento social y formación política. Un estudio empírico de las representaciones de jóvenes ciudadanos argentinos escolarizados" y UBACyT 20020090200377: "Juventud, Ciudadanía y Política: Un estudio sobre la comprensión del pasado, la interpretación del presente y la proyección del futuro de la nación, de los jóvenes argentinos contemporáneos" dirigidos por la Dra. Miriam Kriger.

### **Ma. Laura Canciani y Aldana Telias**

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA) y doctorandas en Educación (UBA). Este trabajo se inscribe en el Proyecto UBACyT (2011-2014) "Experiencias educativas en la conformación del campo de la educación ambiental: conflictos ambientales y territorialidad", dirigido por la Dra. Adriana Pui-ggrós en el marco del Programa "Alternativas Pedagógicas y Prospectivas Educativas en América Latina" (IICE-FFyL-UBA). [lcanciani@yahoo.com](mailto:lcanciani@yahoo.com); [aldana\\_telias@yahoo.com.ar](mailto:aldana_telias@yahoo.com.ar)

### **José Antonio Castorina**

Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. Prof. Consulto del Departamento de Ciencias de la Educación.

### **Paula Valeria Dávila y Agustina Argnani**

Tesistas del Proyecto de Investigación "La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico". (UBA-CyT 2011-2014 F028) Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Directores: Dr. Daniel H. Suárez y Lic. Dora González. [pauladavila@hotmail.com](mailto:pauladavila@hotmail.com); [agusargnani@yahoo.com.ar](mailto:agusargnani@yahoo.com.ar)



### **Ma. Florencia Di Matteo**

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, maestranda en Didáctica (UBA). Becaria doctoral CONICET. Directora de tesis: Prof. Alicia Wigdorovitz de Camilloni (dirección inicial: Dra. Estela Cols). Ayudante de primera de “Didáctica General para los profesoradores”. Título de la tesis de maestría: “El uso de casos y problemas auténticos en la evaluación de los aprendizajes en la universidad. Su relación con las disposiciones hacia el aprendizaje y las modalidades de estudio de los alumnos”.

### **Pablo di Napoli**

Lic. y Prof. en Sociología (UBA) y doctorando en Ciencias Sociales (UBA). Becario de CONICET. Miembro del Programa de Investigación sobre *Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos*, con sede en el IICE. Directora: Dra. Carina V. Kaplan. Docente de la materia “Teorías Sociológicas” del dto. de Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). pablodinapoli@filo.uba.ar

### **Gabi Díaz Villa**

Licenciado en Ciencias de la Educación. Becario doctoral (UBA). Título de la tesis: “Fantasías y fantasmas de la ESI: estrategias docentes de implementación”. Directora: Dra. Graciela Morgade.

### **Julián Agustín Ferreyra**

Lic. en Psicología (UBA). Becario UBACyT estímulo 2010-2011 con sede en el IICE, FFyL (UBA), dirigido por el Dr. Castorina. Docente en Salud Pública/Mental II, Facultad de Psicología (UBA). jafferreyra@psi.uba.ar

### **Axel Horn**

Licenciado en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Magister en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-educativas de la Facultad de Filosofía y Letras. Miembro del equipo de investigación UBACyT (2011- 2014) 20020100100360: “Investigaciones empíricas sobre el desarrollo del conocimiento social y sus implicaciones teóricas”, dirigido por el Dr. José Antonio Castorina. Docente de la facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Docente de la Escuela Normal Superior “Mariano Acosta” de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. horn\_a2@hotmail.com

### **Mariel Karolinski**

Lic. y Prof. en Sociología (FSOC-UBA). Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Becaria de Maestría UBACyT 2010-2013 en el Proyecto UBACyT F112 (programación científica 2008-2011): "Los modos de construcción de la política pública en el campo educativo: regulación estatal, actores y procesos en el caso argentino" (IICE-FFyL-UBA), dirigido por Myriam Feldfeber, que continuó en el marco del Proyecto UBACyT (2011-2014): "Políticas educativas en el nuevo escenario latinoamericano. Las disputas por la construcción, apropiación y legitimación del conocimiento". Docente de la materia "Políticas e Instituciones educativas" de los Profesorados de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación, Ciencia Política, Relaciones del Trabajo y Trabajo Social (FSOC-UBA). marielkarolinski@gmail.com

### **Marcela Kurlat**

Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) y Magister en Psicología Educacional (UBA). Doctoranda en Educación (FFyL-UBA). Proyecto de tesis: "Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso", con sede en el IICE-UBA. Directoras: Dra. María Teresa Sirvent y Dra. Flora Perelman. Miembro del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela (Dir. Sirvent, IICE-UBA). Ayudante de Primera de la materia Investigación Educacional I, Departamento de Educación, FFyL, UBA. marcelakurlat@yahoo.com.ar

### **Victoria Orce**

Secretaria Académica del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, FFyL-UBA. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación.

### **Cecilia Ortmann**

Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Becaria doctoral UBA, Directora: Dra. Graciela Morgade. Proyecto de tesis: "Pedagogías de género en la formación docente: el caso de las ciencias exactas y las disciplinas tecnológicas". Docente del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ce.ortmann@gmail.com

### **Guido Riccono**

Profesor de Historia (UBA). Magister en Educación. Pedagogías Críticas y problemáticas socioeducativas. Doctorando en Conicet. Directora: Dra. Judith Naidorf. griccono@yahoo.com.ar

### **Valeria Martínez Del Sel**

Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Doctoranda en Ciencias Sociales (UBA). Becaria de Doctorado (UBA). Proyecto de tesis: "Universidad y peronismo. Tensiones y contradicciones entre el proyecto político-económico y la corporación universitaria. El caso de la Universidad de Buenos Aires (1946-1955)". Dirigida por la Mg Marcela Mollis en la beca de inicio y por la Dra. Fernanda Juarros para la culminación del doctorado. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Ayudante de primera de la materia Historia General de la Educación de la Carrera de Ciencias de la Educación. Departamento de Educación (FFyL-UBA). vadelssel@yahoo.com.ar

### **Virginia Saez**

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA) y Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Doctoranda en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Directora de tesis: Dra. Carina V. Kaplan. Becaria de CONICET. Miembro del Programa de Investigación sobre "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos" del IICE. saezvirginia@hotmail.com

### **Lorena Sánchez Troussel**

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA). Becaria de doctorado (CONICET, BECA PG I), doctoranda en educación (FFyL-UBA). Proyecto de tesis: "Directores de escuela primaria en contextos de vulnerabilidad social. Sentidos en torno a la experiencia de dirigir", con sede en el IICE. Directora: Dra Marta Souto. Ayudante de la materia Didáctica II, Departamento de Educación (FFyL-UBA). lorenalbs@hotmail.com

### **Déborah Andrea Schachter**

Licenciada en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA). Becaria doctoral CONICET. Director de tesis: Carlos Cullen. Investigadora en formación en el proyecto

UBACyT: "Ética, Derechos, Pueblo y Ciudadanía desde el Enfoque Filosófico Intercultural". Directora: Alcira B. Bonilla. [schachter2@gmail.com](mailto:schachter2@gmail.com)

### **Laura Tarrio**

Licenciada en Ciencias de la Educación. Mg. en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Docente del Departamento de Ciencias de la Educación. Investigadora del IICE en el Proyecto UBACyT "La educación secundaria en un escenario de reformas: los sentidos culturales en las representaciones de docentes y estudiantes en espacios formativos escolares". Directora de tesis: Flora Hillert. Becaria inicial de doctorado, ANPCyT (2010-2013). [lgtarrio1805@yahoo.com.ar](mailto:lgtarrio1805@yahoo.com.ar)

# Índice

<b>Introducción</b>	7
<i>José Antonio Castorina / Victoria Orce</i>	
<b>Eje 1: Políticas educativas y movimientos sociales</b>	
Alternativas pedagógicas en los Nuevos Movimientos Sociales: el proceso de construcción de la demanda por una educación pública y popular desarrollados por los Bachilleratos Populares en la Argentina	15
<i>Ariadna Abritta</i>	
La oficialización de los jardines comunitarios en la Provincia de Buenos Aires: avances, tensiones y desafíos de un proceso político en construcción	31
<i>Mariel Karolinski</i>	
<b>Eje 2: Construcción de la subjetividad</b>	
Aportes para estudiar la relación jóvenes y política desde la teoría de las representaciones sociales	57
<i>Daniela Silvana Bruno</i>	

Ideas de niños y adolescentes sobre la intimidad desde Facebook:  
aproximaciones para pensar en subjetividades de época 73  
*Julián Agustín Ferreyra*

El progreso cognoscitivo en la investigación de ideas sociales  
infantiles. Una visión crítica desde el estudio de la  
construcción del derecho a la intimidad 87  
*Axel Horn*

### **Eje 3: Escuela secundaria**

Matrimonio Igualitario: acerca de “los efectos” de la ley  
en una escuela secundaria 109  
*Jesica Baez*

Entre el conflicto y la violencia en la escuela 127  
*Pablo di Napoli*

Las formas del conocimiento científico y las identidades  
disponibles en la modalidad técnica de la escuela secundaria 147  
*Cecilia Ortmann*

El discurso individualizante en los medios de comunicación.  
La voz de los especialistas 161  
*Virginia Saez*

### **Eje 4: Desarrollos conceptuales y reflexiones metodológicas**

Pedagogía del conflicto ambiental: perspectivas actuales  
en educación ambiental 183  
*María Laura Canciani / Aldana Telias*

Redes pedagógicas y colectivos docentes conformados en torno  
de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas 201  
*Paula Valeria Dávila / Agustina Argnani*

Investigando la evaluación de los aprendizajes en la universidad. El diseño y las decisiones metodológicas <i>María Florencia Di Matteo</i>	215
El peronismo en la Facultad de Filosofía y Letras 1945-1955. Algunas aproximaciones teórico-metodológicas para su abordaje <i>Guido Riccono / Valeria Martínez Del Sel</i>	233
La noción de experiencia. Algunas conceptualizaciones del campo educativo <i>Lorena Sanchez Troussel</i>	253
La diversidad en la escuela de otro modo. Una aproximación desde el campo problemático de la Filosofía de la Educación <i>Déborah Andrea Schachter</i>	275
La expresión y la creatividad como propuesta pedagógica. Aportes para pensar las innovaciones de los maestros rioplatenses: Luis Iglesias y Jesualdo <i>Laura Tarrío</i>	287

## **Eje 5: Educación de jóvenes y adultos**

Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela <i>Marcela Kurlat</i>	307
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

<b>Los autores</b>	319
--------------------	-----

