

ISSN 2344-9152

Cuadernos de Educación

Año XII - número 12

Córdoba, Argentina, noviembre 2014



Publicación del Área de Educación del
Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon"
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Universidad Nacional de Córdoba

Rector: Dr. Francisco Tamarit

Facultad de Filosofía y Humanidades

Decano: Dr. Diego Tatián

Vicedecana: Dra. Beatriz Bixio

Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades

Director: Dr. Luis Salvático

Coordinadora del Área Educación:

Dra. Liliana Vanella

Directora

Dra. Liliana Vanella

Comité editorial

Juan Pablo Abratte

Nora Alterman

Gladys Ambroggio

Olga Silvia Avila

Alicia Carranza

Adela Coria

Elisa Cragolino

Gloria Edelstein

Dilma Fregona

Graciela Herrera de Bett

Silvia Kravetz

Lucía Garay

María del Carmen Lorenzatti

Estela Miranda

Mónica Maldonado

Celia Salit

Marcela Sosa

Comité académico

Elena Achilli

Gerardo Bianchetti

Germán Cantero

Sandra Carli

Miguel Ángel Casillas Alvarado

Antonio Gastorina

Eva Da Porta

Ana Ramona Domeniconi

Lidia Fernández

Alfredo Furlán

Susana García Salord

Jorge Huergo

Monique Landesmann

Juan Carlos Llorente

Eduardo Mattio

Margarita Cristina Ortiz

Mirta Teobaldo

Miriam Villa

Responsable Editorial: Carina Correa. Correo electrónico: editora.cuadernos@gmail.com

Asesoramiento editorial: Gloria Borioli. Correo electrónico: gloria_borioli@hotmail.com

Diagramación de tapa: Carina Correa y Dolores González Montbrun. Correo electrónico: anadoloresgonzalez@yahoo.com

Diagramación de interior: Carina Correa.

Imagen de tapa: Rosario Cuenca, 7 años.

Canje institucional: Alejandra Martín. Sección Canje del CIFYH: casilla de correo 801. 5000. Córdoba. Argentina. E-mail: cifyh@ffyh.unc.edu.ar

ISSN 2344-9152

Cuadernos de Educación cuenta con apoyo financiero de la Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad de los autores.

María Saleme de Burnichon***A diez años de su muerte, diálogo entre generaciones¹***

Cuando empezamos a organizar estas VIII Jornadas de Investigación en Educación, advertíamos que se cumplían 10 años desde la muerte de María, cofundadora de estas mismas Jornadas allá por 1999.

En el 2013 los argentinos también cumplimos 30 años de recuperación de la Democracia; y festejamos además los 400 años de la Universidad Nacional de Córdoba.

Educación, Democracia y Universidad y Derechos fueron temas acuciantes que siempre gravitaron en la vida de María.

Durante estos meses de trabajo, a medida que avanzábamos en los preparativos de las Jornadas, fuimos recibiendo el apoyo y colaboración de todos a quienes lo solicitábamos y les anunciábamos del homenaje a María. Y al ponerme a escribir estas líneas me preguntaba entonces ¿Por qué a diez años de su muerte, la figura de María tiene un recuerdo tan vivo y convoca con tanto entusiasmo a todos quienes la conocimos, compartimos parte de nuestras vidas y trabajamos con ella, ya fuere como docentes o alumnos?

En realidad podríamos decir que hay algo de celebratorio en este homenaje. Lo pienso en el sentido mexicano del término. Para los mexicanos el día de Muertos tiene un sentido diferente que el nuestro, ya que se celebra el encuentro con sus seres queridos que regresan a la tierra ese día. Implica encontrarse una vez más con aquellos que ya no están en este mundo. Significa reencontrarse con sus seres más amados a través de los objetos, afectos y sentimientos que esa persona más valoraba. Su mecedora, sus sabores, su música, sus lecturas más preciadas...

Ése es el tono con el que hoy estamos celebrando, festejando, honrando la memoria de María.

¹ Palabras leídas durante la apertura de las VIII Jornadas de Investigación en Educación: “Educación: derechos, políticas y subjetividades”. En homenaje a María Saleme de Burnichon. A 30 años de la recuperación de la Democracia. Huerta Grande, Sierras de Córdoba, 9 al 11 de octubre de 2013.

María fue para todos una referencia por lo que ella representaba:

por su fortaleza y su perseverancia;

por sus convicciones y línea de conducta;

por su compromiso por quienes más lo necesitaban según cada momento y circunstancia. Su preocupación por los niños y jóvenes; por los sectores rurales; por los maestros; por los pobres; su compromiso por los hijos de presos, desaparecidos y perseguidos políticos en plena dictadura militar y tránsito a la Democracia.

Como maestra y formadora aprendimos también de su persistente actitud y capacidad de ponerse en el lugar del otro y desde ahí, interrogar e interrogarse. Ese ejercicio permanente de formularse preguntas generando en los demás una desazón e incertidumbre, promoviendo el cuestionamiento sin tregua a lo que se presentaba como obvio o naturalizado desde el sentido común.

Muchos de quienes estamos aquí pertenecemos a distintas generaciones que tuvimos la oportunidad de tenerla como maestra, ya sea como alumnos o ayudantes de cátedra, al pensar en María, nos referenciamos en ella y valoramos ese legado.

En esta ocasión queremos también compartir ese legado con otros colegas y estudiantes que no tuvieron la oportunidad de vivir aquella experiencia y marca generacional.

Apropósito de María, aparecen con fuerza el tema de las generaciones y la dimensión vivencial de los movimientos generacionales. El problema de las generaciones entendido –en la perspectiva de Mannheim– como las experiencias de mundo a la luz de las influencias de las culturas intelectuales y condiciones político sociales de cada época. La idea de sucesión y contemporaneidad. La idea de unidades y complejos generacionales.

En todo complejo generacional –según Mannheim– conviven al menos dos grupos generacionales. Unos que inician su experiencia en la vida pública, y otros que ya tienen una experiencia vivida.

Ya tendremos oportunidad de aprender un poco sobre las relaciones generacionales en el panel de mañana, con nuestros invitados.

Retomando el tema de las generaciones y de la experiencia vital, conviene recordar la distinción entre Historia y Memoria (Ricoeur, de Certeau), con la idea de no perder de vista las maneras en que Historia y Memoria atraviesan las instituciones y los cuerpos –las universidades y a quienes habitamos en ellas.

La Memoria es la operación que “desde el presente” trae los recuerdos del pasado de manera fragmentaria y superpuesta. Los mecanismos de la memoria operan en el juego entre los recuerdos y el olvido. En el encuentro entre generaciones este juego está siempre presente.

De ahí que cobra importancia la Historia. En la línea de los historiadores, la reconstrucción de los hechos refiere a la reconstrucción de las circunstancias y los procesos, de las acciones y las polémicas entre quienes participaron en cada época o período histórico social. El trabajo historiográfico posibilita, además, la reconstrucción de tendencias en la mediana y la larga duración. Y ahí reconocer rupturas y continuidades, legados y quiebres institucionales.

Entonces, y a propósito de lo dicho, quisiera detenerme en hacer un poco de historia:

Nos encontramos aquí diferentes generaciones. Varios que conocieron a María siendo estudiantes en los años '60, vivieron el golpe militar de Onganía del '66, y con el golpe, la intervención a las universidades, la destitución del cogobierno universitario y del régimen de gobierno democrático. De la mano del régimen de facto vinieron también las expulsiones y apartamientos masivos de docentes y estudiantes de las Universidades Nacionales. Entre ellas, María Saleme de Burnichon. Varios de aquellos años los vivió en México trabajando con los maestros en la Universidad Veracruzana.

También estamos presentes quienes fuimos estudiantes en la década de los '70, marcados por la convulsionada época que luchaba por derrotar a la dictadura militar.

Durante esos años, las movilizaciones sociales –obreras y universitarias, de docentes y estudiantes– eran por el derrocamiento de la dictadura militar.

Triunfo que recién se dio con las elecciones de 1973 y el retorno de Perón a la Argentina. Primavera democrática que duró poco, pues enseguida (1974/75) comenzaron las persecuciones, matanzas y represiones de la mano de los paramilitares avalados por sectores de la sociedad civil, que culminaron con el golpe militar de 1976. Durante esos años, nuevamente la destitución del régimen democrático en el gobierno y,

de la mano de los militares, vuelven a expulsar a los mejores profesores y a estudiantes de la universidad con más muertes, exoneraciones, desapariciones y exilios. Terrorismo de Estado que duró casi una década, hasta 1983.

También están presentes aquí, quienes fueron los primeros alumnos de María en tiempos de la recuperación democrática. Ellos tuvieron la oportunidad de conocerla y trabar contacto con ella como profesora, con todo el entusiasmo de recuperación de las libertades políticas.

Aquella fue una época de reencuentro intergeneracional entre los jóvenes ingresantes y quienes –en diferentes momentos y por similares circunstancias– habíamos tenido que alejarnos de la universidad.

Históricamente, la universidad pública en este país, ha sido el ámbito por excelencia del encuentro intergeneracional. Un espacio de diálogo fecundo y también de polémica. Por eso también siempre ha sido una caja de resonancia tan sensible y siempre en el ojo de la tormenta.

Los años 80 fueron épocas de intenso debate político y sobre los asuntos públicos. Y en las universidades, los distintos miembros de la comunidad universitaria abocados a recuperar la autonomía y el cogobierno universitarios, y restituir la salvaguarda y valor del régimen de las instituciones democráticas.

Por aquellos años María Burnichon fue elegida democráticamente Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

También están aquí presentes los estudiantes que ingresaron a la Universidad en los años '90 y quienes son hoy nuestros alumnos en los últimos diez años, que nacieron en tiempos de la Recuperación de la Democracia y de la década del Menemismo neoliberal del siglo pasado.

¿Cómo es vivido hoy ese espacio?, ¿cómo lo vivimos los universitarios hoy docentes y estudiantes?

Lo pienso en relación a desde dónde nos referenciamos; a la distinción entre Memoria e Historia, a la importancia de reconocer rupturas y continuidades institucionales y a recuperar igualmente legados institucionales.

Waldo Ansaldi habla de la vigencia en el presente, y en nuestras instituciones agregaría, de diferentes temporalidades. Temporalidades múltiples o tiempos superpuestos. La modernización de lo arcaico y la arcaización de lo moderno. La Universidad Nacional de Córdoba y sus 400 años puede ser un buen referente para tomarlo como objeto de análisis.

Sandra Carli, en una conferencia la semana pasada y hablando sobre las universidades nacionales en Argentina, decía que hoy es posible reconocer un mestizaje en la universidad pública. Conviven en ella el legado reformista que marcó la introducción de la política en la vida universitaria y la mirada a la sociedad en su carácter extensionista; el legado del llamado “cientificismo” que centra la prioridad en el desarrollo del conocimiento por disciplinas y más ligado a la meritocracia; y la irrupción del pensamiento neoliberal, el hiper individualismo y competitividad, los rankings de mercado y las políticas evaluativas. María tenía esa capacidad de ver las temporalidades mixtas en las conciencias de sus colegas y alumnos. Eso la convertía en una Maestra.

María mantuvo una línea de pensamiento y conducta y la sostuvo con el advenimiento de la Democracia.

En los años '90, ella rechaza la embestida de las políticas neoliberales. Las discutió, se opuso y debatió en contra de las políticas evaluativas, los programas de incentivos y los rankings internacionales. No sólo de palabra sino en su propia práctica docente.

Concentró entonces, sus tareas en el Centro de Investigaciones, se dedicó a continuar trabajando en programas de alfabetización y educación rural, apoyando las luchas por los derechos humanos como también en la formación de maestros.

Siguió con su vida austera, viajando diariamente en ómnibus a la Ciudad universitaria, con sus largas caminatas entre un pabellón y otro, y con sus diálogos cara a cara, no mediados por las tecnologías. No por retrógrada, porque bien la vimos ya grande aprendiendo y usando las nuevas tecnologías, sino por el valor que *el otro* tenía para ella.

Nunca perdió el legado de su formación humanista que aprendió al lado de quienes ella reconocía como sus primeros maestros en Tucumán: Lorenzo Luzuriaga,

Rodolfo Mondolfo, Renato Treves, y algunos más jóvenes como Risieri Frondizi y Eugenio Pucciarelli.

Como Escuela de Ciencias de la Educación nos interesa preservar el legado de María de esa formación humanista en el diálogo entre generaciones, como una manera de aportar a la Universidad inmersa entre quiebres y continuidades, ese espacio en permanente construcción más allá de sus 400 años.

Tal como lo hacen el 2 de noviembre en las celebraciones en México de las que hablábamos al inicio, los debates, las producciones e intercambios que nos proponemos desarrollar en los próximos dos días, al hablar de Derechos, Políticas Educativas y Construcción de subjetividades, serán nuestra manera de encontrarnos y dialogar con María.

Por eso procuramos que las jornadas sean cara a cara, con tiempo para el diálogo y todo esto hacerlo disfrutando del aire de montaña y de los árboles y flores también muy queridos por ella.

Liliana Vanella
Coordinadora del Área Educación
CIFFyH - UNC

**EDUCACIÓN SEXUAL Y ÉTICA DE LA SINGULARIDAD:
ALGUNOS DESAFÍOS Y PERPLEJIDADES**

**SEX EDUCATION AND ETHICS OF SINGULARITY:
SOME CHALLENGES AND PERPLEXITIES**

Eduardo Mattio*

El presente trabajo se propone sistematizar una serie de reflexiones compartidas con algunos compañeros/as docentes de Collegium, un Centro de Educación y de Investigación Musical de la ciudad de Córdoba, en el marco de un proyecto de extensión universitaria orientado a la formulación de estrategias para la educación sexual de los/as adolescentes del ciclo básico y del ciclo orientado de dicho establecimiento. En la primera sección ofrecemos, siguiendo de cerca a Morgade (2006), una aproximación a los diversos enfoques disponibles respecto de la educación sexual integral, haciendo particular hincapié en la perspectiva de género que privilegia dicha autora. En la segunda sección contraponemos a una habitual manera de plantear la educación sexual –a saber, como promoción del cuidado– otra concepción cuyo eje es la construcción de una agencia crítica. En la tercera sección explicitamos, finalmente, en qué sentido entendemos que una propuesta de educación sexual integral debe formularse en los términos de una ética de la singularidad.

The present paper is intended to systematize a series of reflections shared with some fellow teachers of Collegium, a Center of Education and of Musical Investigation in the city of Córdoba, within the framework of a university extension project aimed at the formulation of strategies for dealing with the sexual education of adolescents at the basic cycle and the oriented cycle of this educational establishment. In the first section we put forward, closely following Morgade (2006), an approach to the various available focuses on the question of integral sexual education, particularly stressing the gender perspective to which this author gives preemi-

* FemGeS, Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: eduardomattio@gmail.com

nence. In the second section, to a habitual way of coping with the problem of sexual education –to wit, as promotion of care– we oppose another conception whose kernel is the building of a critical agency. In the third section, we finally make it explicit the sense in which we understand that a proposal of integral sexual education should be framed in terms of an ethics of singularity.

Introducción

En diversas instancias y frentes, el colectivo LGTB en Argentina no ha dejado de levantar la bandera de la educación sexual. En mayor o menor medida, este movimiento social heterogéneo ha cifrado sus esperanzas en los efectos futuros de una educación en sexualidad mucho más adecuada y emancipatoria. Por ello, una de las consignas que se reitera en las Marchas del Orgullo, en diversos lugares de nuestro país, es la de efectivizar una educación en la diversidad que asegure un mayor acceso a la igualdad. Se entiende que, más allá de las transformaciones jurídicas acontecidas en la última década, todavía nos espera una transformación cultural de fondo que solo puede efectivizarse en la medida en que se eduque a las futuras generaciones en el reconocimiento de la diversidad identitaria, corporal y afectiva.

El presente trabajo, de carácter provisional, es el fruto de las reflexiones que he venido compartiendo desde 2013 con algunos compañeros/as docentes de *Collegium*, un Centro de Educación y de Investigación Musical de la ciudad de Córdoba, en el marco de una actividad de extensión universitaria orientada a la formulación de estrategias para la educación sexual de los/as adolescente del ciclo básico y del ciclo orientado de dicho establecimiento. Mucho de lo que aquí expreso está en deuda con el generoso estímulo que he recibido de estos/as colegas.

En ese espacio de trabajo, no sólo pude aproximarme críticamente al contenido de la ley 26.150, sancionada en octubre de 2006, instrumento jurídico responsable de la creación del Programa de Educación Sexual Integral (en adelante ESI), sino también a algunos textos que compartimos a fin de esclarecer, justificar y respaldar *teóricamente* la tarea que venimos realizando en materia de educación sexual. La lectura de dicho material, y otros relativos a la cuestión que nos preocupa, me ha vuelto más consciente de los *desafíos* que supone la ESI en un contexto claramente situado y delimitado, pero también me suscita algunas *perplejidades*, difíciles de sortear, al momento de empen-

der esta tarea. Con el objeto de mantener abierto un debate que aún resulta incipiente y que no sólo es indispensable para el colectivo LGTB sino para la sociedad democrática en su conjunto, me propongo, en lo que sigue, dar cuenta de esos desafíos y perplejidades.

¿Desde qué enfoque hay que enseñar educación sexual?

Es posible que uno de los aspectos más interesantes de la sanción e implementación de la ESI consista en haber disputado a la Iglesia la pretensión de atribuir al Estado un rol *subsidiario* en materia de educación sexual, respecto de la *centralidad* que tendría la familia en la tarea educativa de sus hijos (Torres 2009: 38). En su artículo 1º, la ley establece que todos los educandos, en todos los establecimientos educativos (de gestión estatal o privada) de todas las jurisdicciones del país, “tienen derecho a recibir educación sexual integral”. Dicho derecho exige la creación de un Programa Nacional de Educación Sexual Integral que permita el acceso a una educación que articule “aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. Según el artículo 5º, se ha de garantizar “la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa...”. Pese a eso, como ha señalado Germán Torres, la obligatoriedad de la ESI, en tanto dispositivo biopolítico, ha abierto un espacio discursivo en el que las identidades, cuerpos y afectos no son enunciados en términos neutros o inocentes; dicha operación, al tiempo que legitima ciertas formas de vida, excluye otras modalidades posibles (2012: 75). De ahí la importancia de preguntarse cuál es el enfoque que ha de adoptarse al momento de impartir una educación sexual que se pretenda integral, máxime cuando la misma ley garantiza a cada comunidad educativa el respeto de su ideario institucional y de las convicciones de sus miembros (véase art. 5º)¹ o cuando es cada jurisdicción – algunas muy permeadas por la influencia de actores religiosos conservadores– la encargada de diseñar las propuestas de enseñanza y los materiales didácticos, de supervisar y

¹ Con acierto, Graciela Morgade advierte acerca de las limitaciones que deben restringir las pretensiones moralizantes de los servicios educativos de gestión privada. Éstos muchas veces asumen un proyecto educativo que las familias conocen y eligen, pero ese ideario no puede ponerse por encima de los intereses del Estado y de los derechos de los educandos: “aun con la libertad de construcción del proyecto pedagógico institucional de la que gozan los establecimientos y la libertad de elección por parte de las familias, existen leyes nacionales e internacionales con respecto a los derechos de niños/as y jóvenes a recibir información que también limitan y brindan un marco común de ciudadanía que ningún proyecto educativo debería omitir” (Morgade 2006: 43).

evaluar su implementación o de incluir los contenidos en los programas de formación docente (véase art. 8º).

Ya Graciela Morgade ha enumerado los diversos enfoques disponibles en la heterogénea urdimbre de tradiciones que colisionan en nuestro sistema educativo. Convenida de que todo enfoque tiene su correlato práctico –es decir, supone *qué* hacer en educación sexual, *cómo* hacerlo y *quiénes* deben hacerlo (2006: 40)–, la autora distingue diversos modelos en la educación sexual escolar no siempre apropiados, y a ellos opone un enfoque de género que sería superador de las tradiciones anteriores.

Entre los “modelos dominantes”, Morgade distingue:

- [1] Un *modelo biólogo* que reduce la educación sexual a una anatomía y a una fisiología de la reproducción que debe impartirse en el marco de las ciencias naturales, al margen de cualquier significación emocional o social que podría recibir el cuerpo sexuado.
- [2] Un *modelo biomédico* que, en sintonía con el anterior, se propone el abordaje de la sexualidad de manera “preventiva” frente a “flagelos” tales como el embarazo adolescente o las enfermedades de transmisión sexual. Desatendido todo contenido vinculado a los efectos deseados/deseables de una vida sexual plena, la educación sexual tiene su lugar natural en el marco de la educación para la salud.
- [3] Un *modelo moralizante* que, presente sobre todo en los servicios educativos confesionales, enfatiza las cuestiones vinculares y éticas que sustentarían las expresiones de la sexualidad desde una perspectiva (hetero)normativa que suspende la experiencia de los y las adolescentes para acentuar un “deber ser” considerado “natural”. Los espacios curriculares propios de dicho modelo están vinculados a la formación catequística o a la formación ética.

Respecto de estos modelos dominantes, el saber médico-biológico y el saber moralizante católico, Germán Torres ha advertido que están presentes en diversas instancias de la implementación de la ley. O bien porque la sexualidad queda ligada a la reproducción, al riesgo y a la enfermedad o bien porque es vinculada al matrimonio heterosexual y al valor de la castidad, uno y otro modelo promueven simultánea y dependientemente efectos de normalización y de exclusión que es preciso percibir y resistir (Torres 2009: 39). Es decir, al momento de expresarse en un currículo, tales modelos proyectan un tipo de persona “ideal” –heterosexual, reproductiva, sana, casta– y a la vez

un *afuera abyecto*, un exterior constitutivo de la normalidad que en el mejor de los casos solo puede ser tolerado como “lo diferente” (Torres 2009: 34, 39).

Entre las “vertientes más novedosas”, Morgade distinguen otros dos modelos:

- [4] Un *modelo sexológico* que concibe que la educación sexual debe enseñar “buenas prácticas” sexuales y prevenir disfunciones o contrarrestar creencias erróneas. Si bien hace hincapié en la exploración personal o compartida de la propia sexualidad, la autora considera que, por su forma “terapéutica” de encarar la educación sexual, no es una tarea estrictamente docente, sino de consejerías sobre sexualidad.
- [5] Un *modelo judicial* que enfatiza el abordaje de situaciones de acoso, abuso o violación a los que pueden verse sometidos niños, niñas y adolescentes en el ámbito doméstico, escolar o público. Si bien proporciona contenidos muchas veces imprescindibles, circunscribe la educación sexual a la evitación de riesgos y asocia la sexualidad a algo exclusivamente amenazante. Como en el caso anterior, no es de estricta incumbencia docente. Atañe más a especialistas en consejería jurídica.

Finalmente, la autora propone *otro* modelo que superaría los déficits de los modelos precedentes:

- [6] Un *enfoque de género* sobre educación sexual que se construye “a la luz del análisis histórico y cultural de los modos en que se han construido las expectativas respecto del cuerpo sexuado y los estereotipos y las desigualdades entre lo femenino y lo masculino” (Morgade 2006: 43). Atendiendo, entonces, a los condicionamientos sociales y culturales que construyen nuestra percepción de lo “adecuadamente” femenino y de lo “adecuadamente” masculino, o mejor, a las relaciones *jerárquicas, asimétricas y opresivas* que presuponen los roles sociales de género, el enfoque de Morgade valora y subraya la existencia de diversas formas de vivir el propio cuerpo y de construir relaciones afectivas, las cuales deben encuadrarse en el respeto de sí y de los demás. La perspectiva supone también, en el encuadre que ofrece una cultura de los DDHH, la inclusión igualitaria de la diversidad. En resumen, “no se trata de eliminar el estudio de las dimensiones biomédicas de la sexualidad y, menos, de eliminar las oportunidades de niños/as, jóvenes y adultos/as de cuidar su salud. Sin embargo, se propone su tratamiento en un marco más amplio que repone su sentido social” (Morgade 2006: 44). Este propósito, concluye Morgade, no conlleva algún tipo de intervención especializada que resulte ajena a la tarea docente (v.g., consejerías en sexualidad o asistencia legal): “El gran desafío de la incorporación de

cuestiones de sexualidad en la escuela parece ser la posibilidad de *construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de los/as alumnos/as*” (2006: 44, 40; cursivas mías).

Ahora bien, suponiendo que asumimos esta perspectiva de género respecto de la ESI –y que suspendemos momentáneamente nuestro juicio acerca del lugar secundario que parece recibir la consideración de la diversidad sexo-genérica–, suponiendo que procuramos hacer de la educación sexual un ámbito adecuado para que los/as alumnos/as compartan sus experiencias, ¿desde qué marco categorial será elaborado ese relato?

De la promoción del cuidado a la construcción de una agencia crítica

Entre los muchos abordajes que se proponen en torno a la educación sexual, en lo que sigue me gustaría analizar dos: uno, el de Eleonor Faur, que propone una educación en sexualidad en tanto promoción del *cuidado* y otro, el de Germán Torres, que formula un educación sexual orientada a la construcción de una *agencia crítica*. Contraponer ambas perspectivas, entiendo, nos permite clarificar más el campo que nos preocupa, al menos en lo relativo a la inclusión de la diversidad identitaria, corporal y afectiva en el marco de una genuina ESI.

En un breve texto publicado en *El monitor*, la revista del Ministerio de Educación de la Nación, Faur parece equiparar “educar en sexualidad” con “transmitir contenidos que promuevan *comportamientos saludables* en este terreno”. Pese a que la socióloga es consciente de que la educación sexual es “una educación para ‘ser’ más que para ‘hacer’”, interpreta que se trata de “un tipo de formación que busca transmitir *herramientas de cuidado* antes que modelar comportamientos” (Faur 2007: 26, cursivas mías). Educar en sexualidad, entonces, parte de reconocer que nuestra vida acontece en un cuerpo y de que, en razón de esta subjetividad encarnada, tenemos que “entender, analizar y *cuidar* lo que sucede con nuestros cuerpos, como parte del desarrollo integral de nuestra ciudadanía y nuestras relaciones” (Faur 2007: 26, cursivas mías). Eso, según Faur, supone ofrecer conocimientos tanto para prevenir embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, como para “formar en valores, sentimientos y actitudes positivas frente a la sexualidad”. Es preciso “ofrecer información adecuada y veraz sobre aspectos vitales de la sexualidad..., así como también orientar hacia el acceso a los recursos de la salud pública” (2007: 26).

En el texto de Faur, el término “cuidado” no parece tener un sentido unívoco. Como Morgade, cree que la ESI nos invita a construir espacios de diálogo donde docentes y alumnos busquen juntos las respuestas a las situaciones problemáticas que puedan presentarse. Tales espacios han de propiciar que el acto mismo de “escuchar a los adolescentes sea, en sí mismo, un acto de cuidado”. En este caso, el cuidado es el “cuidado del otro –de los alumnos y alumnas–” que involucra toda práctica pedagógica. Un segundo sentido tiene que ver con el cuidado de la salud, con la prevención de riesgos: la autora reconoce que la educación sexual no es una práctica que atañe *sólo* a las escuelas; pero tampoco es una tarea que pertenezca exclusivamente a las familias. En tal caso, “al Estado le corresponde la responsabilidad de igualar las oportunidades de acceso a la información de calidad y a recursos afectivos a los niños, niñas y adolescentes de todo el país, para así *promover la salud de toda la población argentina*” (Faur 2007: 28, cursivas mías). La transmisión de información segura y confiable se encamina a “la prevención de riesgos y de embarazos tempranos”; la construcción de valores y sentimientos positivos se orienta al logro de “una sexualidad sana, segura, responsable y sin riesgos” (Faur 2007: 29, cursivas mías).

Al cierre del artículo, Faur recupera de un manual mexicano de educación sexual algunas de las características que distinguen a la ESI en tanto “proceso continuo”, encaminado a “promover la salud y el desarrollo personal”. Entre tales características, la autora enumera sus “contenidos básicos”. Me permito citar *in extenso*: “conocimiento y cuidado del cuerpo; sexualidad como una construcción social; embarazo y prevención; transmisión, consecuencias y protección de las ITS y el VIH/SIDA; comportamiento sexual seguro y responsable; planificación familiar; derechos sexuales y reproductivos; violencia sexual y habilidades para decidir libremente si tener o no tener relaciones, cuándo tenerlas y bajo qué condiciones de cuidado mutuo” (Faur 2007: 29). Como puede verse, tales contenidos vinculan la sexualidad, en mayor o menor medida, con algo “de cuidado”.

En concreto, la educación en tanto promoción del cuidado suponer defender a los niños, niñas y adolescentes de diversos riesgos: ¿cuáles son esos riesgos? ¿Los embarazos indeseados y las ITS? ¿Las situaciones de abuso? ¿La sexualidad misma, como algo que en algún sentido resulta amenazante o está vinculado con lo riesgoso? Insisto, ¿“educar en sexualidad” conlleva necesariamente *cuidar* a los alumnos y alumnas de algo? ¿La ESI no ha de ser otra cosa que la promoción del cuidado de sí y del otro/a?

En algunos textos de Germán Torres encontramos un abordaje de la ESI que abreva en las fuentes más destacadas de la teoría y de la pedagogía *queer*² (Wittig, De Lauretis, Butler, Preciado, Britzman, Halperin, entre otras). En su propuesta, como en otras perspectivas afines (piénsese en la obra de Valeria Flores³ o de Guacira Lopes Louro⁴), se parte de poner en cuestión aquello que en otras posiciones se toma como punto de partida: la naturalidad del cuerpo y la estabilidad de las identidades. En efecto, el autor subraya que la educación sexual no sólo toma al “sujeto consciente, autónomo e idéntico” como un “ideal normativo” al que resultaría deseable llegar; también aparece como un punto de partida epistemológico que resulta incuestionado (2012: 67). Una “pedagogía transgresora”, en cambio, se esforzará por explicitar aquellos procesos que determinan e invisibilizan la construcción de las identidades y los cuerpos. No solo critica la imposición que supone la sujeción a la propia identidad, tan afín a la hetero y a la homonormatividad (Torres 2012: 67); enrarece además la supuesta inteligibilidad del cuerpo como entidad fija, biológica y natural, subordinada a una voluntad soberana y autónoma (Torres 2012: 73).

En otras palabras, Torres parte de la convicción de que siempre se imparte, con mayor o menor fortuna, alguna forma de educación sexual que, en el *currículum oculto* o de manera explícita, busca preservar la integridad del contrato heteronormativo, a fuerza de legitimar ciertas identidades, cuerpos y afectos y relegar y marginar otros

² Respecto de la emergencia de la *queer theory* y de su vínculo con la tradición feminista precedente, Beatriz Preciado señala: “A finales de la década de 1980, un conjunto de grupos de bolleras, maricas, travestis y transexuales (los más conocidos *Queer Nation*, *Radical Fury* o *Lesbian Avengers*) diseminados por Estados Unidos e Inglaterra reaccionan contra las llamadas políticas de identidad gays y lesbianas y sus demandas de integración en la sociedad heterosexual dominante. Toman la calle como espacio de teatralización pública de la exclusión y utilizan el lenguaje de la injuria para reivindicar la resistencia a la norma heterosexual. Primera estrategia performativa: desplazando radicalmente el sujeto de la enunciación, se reapropian del insulto sexual *queer* (bollera, marica, pero también pervertido o tarado) para hacer de él un lugar de acción política. Esta crítica reflexiva alcanza también al feminismo, sin duda, uno de los dominios teóricos y prácticos sometidos a mayor transformación y autoexamen desde los años setenta. Mientras la retórica de la violencia de género infiltra los medios de comunicación invitándonos a seguir imaginando el feminismo como un discurso político articulado en torno a la oposición dialéctica entre los hombres (del lado de la dominación) y las mujeres (del lado de las víctimas), el nuevo feminismo que emerge a finales de los años ochenta de la mano de Gayle Rubin, Judith Butler o Teresa de Lauretis, no deja de inventar nuevos imaginarios políticos y de crear estrategias de acción que ponen en cuestión aquello que parece más obvio: que el sujeto político del feminismo sean las mujeres. Es decir, las mujeres entendidas como una realidad biológica predefinida, pero, sobre todo, las mujeres como deben ser, blancas, heterosexuales, sumisas y de clase media. Emergen de este cuestionamiento nuevos feminismos de multitudes, feminismos para los monstruos, proyectos de transformación colectiva para el siglo XXI” (Preciado 2008: 235).

³ Cf. Flores, Valeria (2013), *Interruptiones. Ensayos de poética activista. Escritura, política, pedagogía*, La Mondonga Dark, Neuquén.

⁴ Cf. Lopes Louro, Guacira (2013) *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*, Vozes, Petropolis.

(2012: 65; 2009: 34). Frente a esto, una pedagogía *queer* pondría de relieve la contingencia y la violencia de los condicionamientos que regulan y limitan al sujeto, y así estaría en condiciones de abrir espacio para la creatividad en la construcción de la propia identidad como para la gestión de la propia corporalidad. Asumiendo los límites que imponen las matrices de poder, un currículum *queer* apuesta a generar una agencia crítica que sea capaz de desplazar y romper con los condicionamientos de dichas matrices regulatorias (Torres 2012: 70). Como advierte Torres, “[e]n el marco de una pedagogía *queer* se asumiría al poder no como algo a ser abolido en nombre de algún objetivo emancipatorio, sino como algo a ser puesto en práctica, reformulado y desbordado en pos de la ruptura de los límites que recortan el dominio de lo vivible” (2012: 72).

En resumen, en la línea abierta por Butler, Torres nos invita a ensayar en las aulas estrategias de resignificación radical o de subversión crítica de los modos de ser o desear disponibles, a fin de construir un horizonte de posibilidades más amplio, más inclusivo, que no se delimite *a priori*. Podríamos decir que Torres también da por sentado que, en materia de educación sexual, el trabajo áulico debe dar lugar a la expresión de las experiencias, a la búsqueda conjunta de respuestas y a la elaboración de un diálogo respetuoso entre docentes y alumnos/as. No obstante, en su propuesta asume la tarea radical de no dar por sentado nuestro sentido común heterosexual: “una pedagogía *queer* aparece como una posible estrategia perturbadora de los parámetros normalizantes que hacen de la educación sexual una educación *heterosexual*” (Torres 2009: 40). En lugar de partir de las certezas que ofrece la matriz de inteligibilidad heterocentrada respecto de los cuerpos e identidades, propone, *ab initio*, “la apertura de un campo de experiencias identitarias y corporales indeterminadas que, lejos de negar el poder, lo asuman como una instancia productiva abierta de modo necesario a la contingencia en el marco de relaciones colectivas y valores comunes a ser constantemente construidos y discutidos” (Torres 2012: 77).

Partiendo de una crítica ontológico-epistemológica de las condiciones regulatorias que “hacen cuerpos”, entiendo que Torres nos permite pensar una educación en sexualidad desde una *ética de la singularidad*. Intentemos esbozar algunas ideas al respecto.

¿Una educación en sexualidad es una ética de la singularidad?

La mayor perplejidad, quizás, a la hora de plantear qué sea/qué deba ser la educación sexual resulta de no saber bien qué es lo que hay que comunicar o producir en un espacio curricular semejante, si es que cabe utilizar verbos tan unidireccionales. Al evitar las posiciones reductivas de cualquier tenor, es decir, aquellas que insisten en circunscribir la pedagogía de lo sexual a una cuestión biológica, moral, sexológica o jurídica; al evitar, repito, esas visiones sesgadas, queda aún por resolver *positivamente* el *quid* de la educación sexual.

Asumiendo que un abordaje apropiado para la educación sexual es aquel que promueve el desarrollo de la agencia crítica de los niños, niñas y adolescentes, *i.e.*, la gestión creativa y emancipadora de su “propia” identidad, de su “propia” corporalidad y de su “propia” manera de vivir los afectos, puede pensarse la educación sexual como la elaboración de una *ética de la singularidad*. Es decir, pueden gestarse en los niños, niñas y adolescentes los mejores medios para producir, en medio de las regulaciones sexogénicas que nos constriñen, una manera personal de encarnar aquella forma-de-vida que se “elige” como propia.

Si entendemos que una “ética sexual”, e incluso una “educación para el amor”, no debería ser coto exclusivo de los actores educativos más conservadores; si creemos que significantes tales como “amor”, “familia”, “pareja”, “vida sexual”, entre otros, han de ser disputados a los enfoques moralizantes; en tal caso, se hace preciso elaborar políticamente una perspectiva ética que nos permita afrontar esa batalla semántica. ¿Qué concepción ética puede ayudarnos para tales propósitos?

Como ha sugerido Agamben, el discurso de la ética no debe suponer la realización de ninguna esencia, de ninguna vocación histórica o de destino biológico alguno. Tampoco debe entrañar el logro de algún bien definible de antemano. Si el sujeto tuviera que ser esto o aquello, no sería concebible experiencia ética alguna; sólo habría mandamientos que cumplir. Eso no significa que el sujeto no pueda ser algo, que esté consignado a la nada y que pueda decidir a su arbitrio lo que quiera ser –la agencia moral no da lugar ni al nihilismo ni al decisionismo. Dado que el sujeto es su propia existencia como posibilidad y potencia –razón por la cual está ya siempre en deuda–, la única experiencia ética posible consiste en “ser la (propia) potencia, existir la (propia) posibilidad; exponer en toda forma su propio ser amorfo y en todo acto la propia inactualidad” (Agamben 2006, 42; 17-19). En un marco semejante, no hay sitio para el pecado ni para el arrepentimiento; el único mal que cabe es permanecer en la deuda de existir o atender a la propia potencia como a una culpa por reprimir.

Ahora bien, esto no significa volver a una ética en la que presuntos individuos puedan elegir “a la carta” los fines a los que desean adherir. Contra esta mistificación liberal, una ética de la singularidad, parte de una relacionalidad que, aunque vuelve opaco al “yo” para sí y para otros/as, es indispensable para pensar la agencia moral. Como ha señalado Butler, en el inicio hay un *ser afectado* por el otro, por los otros, por una pluralidad que me precede y que no elijo. De ese modo, todo obrar humano, también el moral, está condicionado por la interdependencia que supone la pluralidad humana. Vivimos en proximidad con otros, en una cercanía muchas veces no deseada ni pactada. Sin embargo, esta ausencia de homogeneidad social, esta pura contigüidad con otros hace posible otras maneras de vivir nuestra responsabilidad; nos demanda una reformulación del “nosotros” (Butler 2011: 72). En medio de esa “pura contigüidad humana” no me es dado elegir con quien quiero habitar, pero me es dada la palabra y la acción mediante las cuales puedo mostrar *quién soy*. Por la palabra me inserto en una frágil red de relaciones imprevisibles e incontrolables, pero también puedo revelar activamente mi identidad inestable y transitoria. En una narración, revisable pero propia, puedo responder a la pregunta fundamental: “¿quién eres?” En ese vínculo inicial, en esa escena de interpelación que me vuelve dañable y dependiente –una imagen totalmente ajena a la fantasía del sujeto soberano y autoconsciente–, en ese marco se vislumbra otra ética posible. En esa exposición ineludible puedo alumbrar mi precaria singularidad.

Una educación sexual, o mejor, toda educación, debiera hacer posible ese modo de cohabitar con otros a la intemperie. Debiera enseñar a vivir la propia potencia, tendría que animarnos a existir nuestra propia posibilidad; debiera ayudarnos a elaborar la propia narración de sí –y el consecuente reconocimiento del relato ajeno. Debiera operar con imaginación y resolución para provocar, en el escenario constrictivo que habitamos, una constante ampliación de lo que podamos ser. Solo así podrá gestarse un futuro en el que seamos capaces de vivir y celebrar, sin cortapisas, nuestra legítima rareza.

Bibliografía

- Agamben, G. (2006). *La comunidad que viene*, Pre-textos, Valencia.
- Butler, J. (2011). “A propósito de las vidas precarias. Entrevista con Judith Butler”, en *La torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales*, Nro. 10, 2011/1.

- Faur, E. (2007). “La educación en sexualidad”, en *El monitor de la educación*, nro. 11, marzo-abril 2007, pp. 26-29. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm> (14/08/14).
- Morgade, G. (2006). “Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela”, en *Novedades educativas*, n° 184, abril 2006, pp. 40-44.
- Preciado, B. (2008). *Testo Yonqui*, Espasa, Madrid.
- Torres, G. (2009). “Normalizar: discurso, legislación y educación sexual”, en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, nro. 35, setiembre 2009, pp. 31-42.
- Torres, G. (2012). “Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura *queer*”, en *Revista Bagoas. Estudios gays, géneros e sexualidades*, vol. 6, nro. 7, jan./jun. 2012, pp. 63-79.

POSIBILIDADES Y LÍMITES DE LA ESCUELA EN LA INCLUSIÓN DE LOS ADOLESCENTES

SCHOOL ACCOUNTABILITY IN THE INCLUSION OF ADOLESCENTS

Dra. Ana María Brigido
Dra. Graciela Ríos*

Abordamos la problemática de la inclusión educativa en los tres primeros años del nivel secundario poniendo énfasis en la responsabilidad de la escuela respecto del rendimiento escolar. Según las leyes argentinas, el acceso a la educación es un derecho indiscutible de los habitantes y un deber ineludible del Estado.

No obstante esto, los indicadores que dan cuenta del rendimiento escolar en Argentina alcanzan valores preocupantes. Pareciera que el sistema educativo no está garantizando una mayor cobertura para el grupo de edad correspondiente, un porcentaje importante de los alumnos incorporados a la escuela secundaria se atrasa en los estudios o los abandona, sobre todo en los primeros tres años (ciclo básico).

La hipótesis de la cual partimos gira en torno a la importancia de las prácticas institucionales. El foco del estudio son las escuelas estatales de la ciudad de Córdoba, cuya población en edad escolar, para el nivel secundario, equivale al 10.07% de la población total de la provincia.

Para realizar el estudio utilizamos Censos de Población y Vivienda, estadísticas educativas oficiales y datos propios correspondientes a las escuelas estatales de la ciudad de Córdoba. Mediante la construcción de algunos índices, que revelan tendencias significativas, exploramos la validez de nuestras hipótesis.

This study addresses the issue of inclusive education in the first three years of secondary education with an emphasis on school accountability regarding school performance. Argentine law stands that access to education is an indisputable right of the people and an inescapable duty of the State.

* Universidad Nacional de Córdoba. CE: ambrigido@gmail.com; ggracielarios@gmail.com

However, indicators that reflect school performance in Argentina are reaching worrying levels. It seems that the education system is not ensuring greater coverage for the relevant age group, since a significant percentage of secondary school students gets delayed or leaves studies, especially in the first three years (basic cycle).

Our starting point is a hypothesis that orbits around the importance of institutional practices. The study focuses in state schools of the city of Córdoba, whose school-age population in the secondary level, is the 10.07% of the total population of the province.

For this study we use Census of Population and Housing, official education statistics and our own data corresponding to secondary schools in the city of Córdoba. To explore the validity of our hypothesis we propose to build indexes that reveals some significant trends.

Introducción

En este trabajo abordamos un aspecto de la inclusión educativa de los adolescentes a través de la problemática del rendimiento escolar en los tres primeros años del nivel secundario (ciclo básico), poniendo énfasis en la responsabilidad de la institución educativa. La hipótesis de la cual partimos gira en torno a la importancia que tienen las prácticas institucionales en la determinación del rendimiento escolar, al margen del papel que juegan en este sentido el origen social del alumno y el capital cultural de la familia.

La dimensión que alcanzan, en la Argentina, algunos de los indicadores que se utilizan para medir el rendimiento escolar, da cuenta de que éste se ha ido deteriorando progresivamente, lo cual pone en tela de juicio la concreción del derecho de todos los jóvenes a la educación.

El foco del estudio son las escuelas estatales de la ciudad de Córdoba, un centro urbano de más 2.000.000 de habitantes, cuya población en edad escolar, para el nivel secundario es del 10,07%, según el último Censo de Población y Vivienda 2010.

De acuerdo a la legislación argentina, acceder a una educación relevante y completa es un derecho indiscutible de los habitantes y un deber ineludible del Estado. La decisión política del gobierno, plasmada en la Ley de Educación Nacional, es brindar una educación inclusiva, de calidad y que garantice iguales oportunidades a todos los

jóvenes del país. Pero pareciera que el sistema educativo no está garantizando una mayor cobertura para el grupo de edad correspondiente y el rendimiento es poco satisfactorio, sobre todo en los primeros tres años.

Para contextualizar el análisis utilizamos dos fuentes de datos: los censos de Población y Vivienda y las estadísticas del Ministerio de Educación de la Nación. Complementamos esta información con datos sobre rendimiento escolar relevados por nuestro equipo en un estudio sobre el ciclo básico de la escuela secundaria en Córdoba.¹ Para explorar si nuestra hipótesis de trabajo (el papel de las prácticas institucionales en la determinación del rendimiento escolar) tiene algún grado de verosimilitud, construimos algunos índices que revelan tendencias significativas.

Estructuramos esta presentación en tres apartados y conclusiones:

1. Exponemos el marco normativo en el que se inscribe nuestro análisis. Lo establecido por estas normas se ve reflejado, además, en los Diseños Curriculares de la Educación Secundaria elaborados y puestos en práctica recientemente por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
2. Presentamos comparativamente las cifras de cobertura educativa para el grupo de edad correspondiente al primer ciclo de la educación secundaria y los valores de algunos indicadores de rendimiento escolar en el país y en Córdoba.
3. Definimos indicadores y construimos índices relativos a prácticas institucionales que, desde una perspectiva teórica, pueden considerarse factores explicativos del rendimiento interno de las escuelas.

Finalmente, exponemos las principales conclusiones.

1. El derecho de los jóvenes a la educación en la legislación

El marco regulatorio de la educación secundaria pertinente para nuestro trabajo está dado por: Ley n° 26061/05 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes; Ley 26206/06 de Educación Nacional; Ley Provincial de

¹ Proyecto: *Prácticas institucionales y rendimiento interno en el tercer ciclo de la Educación General Básica de la ciudad de Córdoba*, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la Rep. Argentina (2008-2011).

Educación 9870/10. También consideramos los diseños curriculares para la educación secundaria en el contexto de la reforma curricular iniciada por la provincia de Córdoba.

Los fines y objetivos de la Ley de Educación Nacional (Art 11) aseguran y garantizan tanto una educación de calidad e integral como la inclusión educativa y condiciones de igualdad para el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

En concordancia con la Ley Nacional, la Ley de Educación Provincial garantiza la igualdad de oportunidades y posibilidades educacionales, y la generalización del ejercicio del derecho a la educación en todos los sectores sociales.

A partir de estas leyes, los lineamientos en materia de inclusión educativa comprenden, desde el 2006, numerosas propuestas nacionales y provinciales para quienes cotidianamente llevan adelante la gestión de las instituciones escolares.

Para comprender la direccionalidad de dichas propuestas, son importantes tres Resoluciones del CFE, que pueden ser consideradas nucleares porque definen los *significados relevantes* (Bernstein, 1990) que constituyen el marco para la elaboración de los programas y proyectos que deben ser implementados a nivel institucional. Dichas resoluciones son: *Plan Nacional para la Educación Secundaria* (79/09); *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria* (84/9); *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria. Planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional* (86/09).

Estos documentos definen acuerdos generales entre Nación y Provincias y proponen estrategias fundamentales: la obligatoriedad de la enseñanza secundaria y el incremento de la cobertura, mejora de las trayectorias escolares de los alumnos y de la calidad de la oferta educativa, y fortalecimiento de la gestión institucional. Además, sugieren que las políticas que se implementen habiliten a las instituciones para poner en juego diversos formatos y propuestas de trabajo, y dispongan de estrategias de fortalecimiento institucional y acompañamiento de los equipos directivos para que tales cambios sean posibles.

De las múltiples orientaciones que figuran en esos documentos, nos interesan las referidas a la organización institucional y a los programas que las escuelas reciben para concretar las mencionadas estrategias. Las principales acciones puestas en marcha fueron: financiamiento de planes de mejora, promoción de espacios extracurriculares,

acompañamiento a las escuelas para mejorar la regularidad en la trayectoria escolar, y medidas concretas para la finalización de la escuela secundaria.

En sintonía con los enunciados de estos documentos fundamentales, los *Lineamientos curriculares para la escuela secundaria* (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011) son muy claros respecto del reconocimiento del derecho a la educación y la responsabilidad que asume la provincia.

2. Escolarización y repetición en los tres primeros años de la escuela secundaria

La cobertura del sistema, en materia de escolaridad de nivel primario alcanza, prácticamente, al 100% de la población del grupo de edad correspondiente, según el censo del 2010. No ocurre lo mismo con la escolaridad de nivel secundario. Hacia el 2010, más de un tercio de la población entre doce y catorce años del país, no está incorporada al sistema; en Córdoba esta proporción es algo menor.

Tabla 1: Tasas de escolaridad para el grupo de edad de 12 a 14 años. Total país y provincia de Córdoba			
	Año 1991	Año 2001	Año 2010
País	43,01	68,74	62,68
Córdoba	47,64	65,26	73,90

Fuente: Elaboración propia a partir de datos censales (Censos Nacionales de Población y Vivienda 1991, 2001 y 2010).

Si complementamos el análisis con información sobre el rendimiento en los tres primeros años de la escolaridad secundaria publicadas por DiNIECE, el panorama tampoco es alentador, como se puede observar en las Tablas 2 y 3, que muestran los valores correspondientes a los indicadores de rendimiento, para el promedio del país y la provincia de Córdoba, respectivamente, desde el 2003 al 2009.

Tabla 2: Evolución del rendimiento escolar en el primer ciclo de la escuela secundaria – Total de país (2003 a 2009)

Año	Promoción efectiva	Repetición	Abandono interanual	Sobre edad
2003	82,22	9,36	8,41	32,17
2004	81,08	10,38	8,54	32,72
2005	77,85	12,28	9,87	33,58
2006	77,25	12,82	9,92	38,93
2007	79,67	11,66	8,67	36,82
2008	79,38	12,18	8,43	38,15
2009	78,20	12,45	9,34	38,55

Fuente: DiNIECE (2012) *La educación argentina en cifras 2012. 15 años de relevamiento anual*. Ministerio de Educación.

A partir de la información que proporciona la Tabla 2 sobre el promedio del país, podríamos afirmar que los valores de los indicadores negativos (repetición, abandono interanual y sobreedad) dan cuenta de que el rendimiento escolar no ha experimentado ninguna mejora a lo largo del período analizado. Las cifras son relativamente elevadas, especialmente la de sobre edad. Vemos que un tercio o más de los alumnos incorporados en este ciclo lo cursan con más edad de la correspondiente, con un pico de 38,55% para el último año considerado. Por su parte, la promoción efectiva, un indicador de carácter positivo, es menor en los últimos años que en los dos primeros de la serie considerada.

Tabla 3: Evolución del rendimiento escolar en el ciclo básico de la escuela secundaria, provincia de Córdoba (2003 a 2009)

Año	Promoción efectiva	Repetición	Abandono interanual	Sobre edad
2003	77,74	12,09	10,16	32,24
2004	77,63	12,84	10,53	31,28
2005	75,46	14,69	9,85	31,71
2006	74,49	15,58	9,93	31,15
2007	73,98	15,07	10,96	32,80
2008	75,51	14,72	9,77	33,36
2009	79,69	12,67	8,24	33,72

Fuente: DiNIECE – Ministerio de Educación.

En la provincia de Córdoba (Tabla 3) la tendencia es menos clara, pero la afirmación sobre el rendimiento global del ciclo, relativa al país, vale también para ella. La tendencia más definida se da en la sobre edad, que aumenta ligeramente de año en año. La repetición, por su parte, disminuye desde el año 2007; concomitantemente, aumenta la promoción efectiva (el mayor porcentaje de promoción se registra en el 2009; por primera vez en el período, la cifra es más alta que la del promedio del país). Esta mejora reciente podría deberse, en parte, a que las autoridades educativas de la provincia han venido tomando medidas concretas, y también alentado de manera informal, ciertas prácticas en las escuelas que implican, de hecho, una flexibilización de las exigencias para que el alumno apruebe las materias y promueva el curso, aun cuando su desempeño no sea satisfactorio.

En nuestro estudio, medimos el rendimiento escolar en función de un solo indicador, el porcentaje de repitentes por curso del ciclo básico. Ante la negativa de las autoridades a proporcionarnos este dato, lo relevamos nosotros en cada escuela. La información primaria que resultó de ese relevamiento, realizado sobre la base de la matrícula inicial del año 2008, figura en la Tabla 4.

Tabla 4: Tasa de repetición por curso en el ciclo básico de las escuelas secundarias de Córdoba, según dos fuentes (Año 2008)				
	Ciclo Básico	1er. Año	2º Año	3er. Año
DiNIECE (*)	14,72	13,62	17,73	12,55
Datos propios (**)	23,06	23,30	25,10	19,16

(*) Promedio provincia. (**)Córdoba Ciudad.

Lo primero que cabe destacar de la Tabla 4 es la discrepancia entre el dato publicado por DiNIECE y el correspondiente al relevamiento propio. Si bien éste no es directamente comparable con el primero pues se refiere sólo a la ciudad Capital, la diferencia entre ambos es lo suficientemente significativa como para pensar que la cifra oficial podría estar distorsionada, algo que fácilmente puede ocurrir, pues DiNIECE realiza el cálculo sobre la base de lo que informa cada provincia.

El segundo señalamiento tiene que ver con lo que surge de los datos de nuestro estudio. Éstos provinieron, en una primera instancia, de un cuestionario aplicado

a los profesores² de las 20 escuelas de la ciudad que integran la muestra aleatoria construida para el estudio, estratificadas según su nivel de rendimiento, y en un segundo momento, de entrevistas a los directivos y discusiones en grupos focales, tanto de alumnos como de profesores. Los resultados del análisis refuerzan nuestra afirmación acerca del deterioro de la educación que se imparte. Entre otras cosas, pudimos constatar que los profesores han ido disminuyendo paulatinamente sus expectativas respecto del rendimiento de los alumnos y bajando los niveles de exigencia a fin de evitar que “todo el curso quede aplazado”.³ Desde su punto de vista, esta es la única forma que tienen de cumplir el mandato oficial de “contener, incluir, integrar” a todos los alumnos, cualquiera sea su desempeño en la escuela y los niveles de aprendizaje que logren.

En síntesis, pareciera que en la provincia de Córdoba, el objetivo consagrado por las leyes no se estaría cumpliendo en la práctica.

La responsabilidad de la institución escolar en la concreción del derecho a la educación

Si bien la responsabilidad del Estado en esto es ineludible, está comprobado que las prácticas institucionales juegan un papel importante con relación al rendimiento escolar. Ellas pueden, si se dan las condiciones necesarias, asegurar la permanencia de los alumnos en la escuela, incluirlos y mejorar sus trayectorias escolares.

Los lineamientos de la actual política educativa aluden a la necesidad de fortalecer la gestión institucional, pero su logro implica atender a una serie de factores estructurales e institucionales de la enseñanza media que, pareciera, no están siendo encarados de manera adecuada por las autoridades.

Respecto de los programas y proyectos que llegan a las escuelas desde los niveles ministeriales, según la opinión de los equipos de gestión y los docentes, la cantidad, el sentido y la dirección de los mismos implica una carga administrativa que dificulta su implementación. No obstante, las escuelas que cuentan con recursos humanos valiosos y comprometidos, aprovechan los nuevos proyectos “*que bajan*” del

² 100 cuestionarios a cinco profesores de cada escuela por cada nivel de rendimiento.

³ Los principales resultados de esta investigación figuran en Brigido (2011) (editora) *Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento interno escolar. Un estudio sobre el primer ciclo de la escuela secundaria*. Córdoba: Hispania.

Ministerio para potenciar y dar continuidad a acciones que ya venían sosteniendo por iniciativa propia.

Para ocuparnos de esta cuestión, a través de la construcción de índices analizamos algunas de las prácticas de organización vigentes en escuelas con diferente nivel de rendimiento interno (alto, medio y bajo) y encontramos, para cada grupo, algunos rasgos que, comparados, permiten poner de manifiesto, en alguna medida, el efecto de las prácticas de gestión y organización institucional sobre el rendimiento.⁴

Como la definición y construcción de un índice es una cuestión tanto teórica como metodológica, elaboramos definiciones conceptuales significativas, susceptibles de ser tratadas estadísticamente.

Exponemos aquí, tres de los índices construidos, los cuales nos permiten sacar algunas conclusiones significativas respecto de la influencia de las prácticas institucionales en el rendimiento escolar: *ejercicio del rol directivo, papel de los organizadores institucionales de la escuela y reglas de orden vigentes en la institución.*

Ejercicio del rol directivo

El supuesto subyacente a este índice es que los directivos de las escuelas con rendimiento alto y medio ejercen su rol de manera efectiva y enérgica.

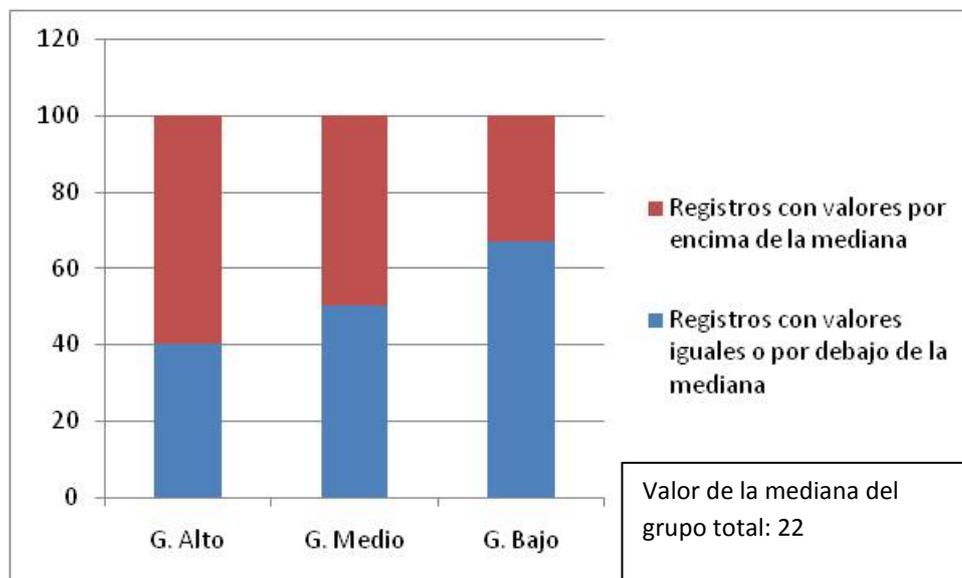
Para calcular este índice tomamos veinte preguntas del cuestionario con sus respectivas categorías, que aluden a las características del directivo o las situaciones en las que su presencia es efectiva.⁵

El Gráfico 1 muestra, para cada grupo de escuelas, el porcentaje de casos que se ubican por encima y por debajo de la mediana del grupo total.

⁴ Los detalles figuran en Brigido (2011) pp. 71-92.

⁵ Los detalles figuran en Brigido (2011) pp. 71-92.

Gráfico 1. Ejercicio del rol directivo. Porcentaje de casos, en cada grupo de escuelas, por encima y por debajo de la mediana del grupo total



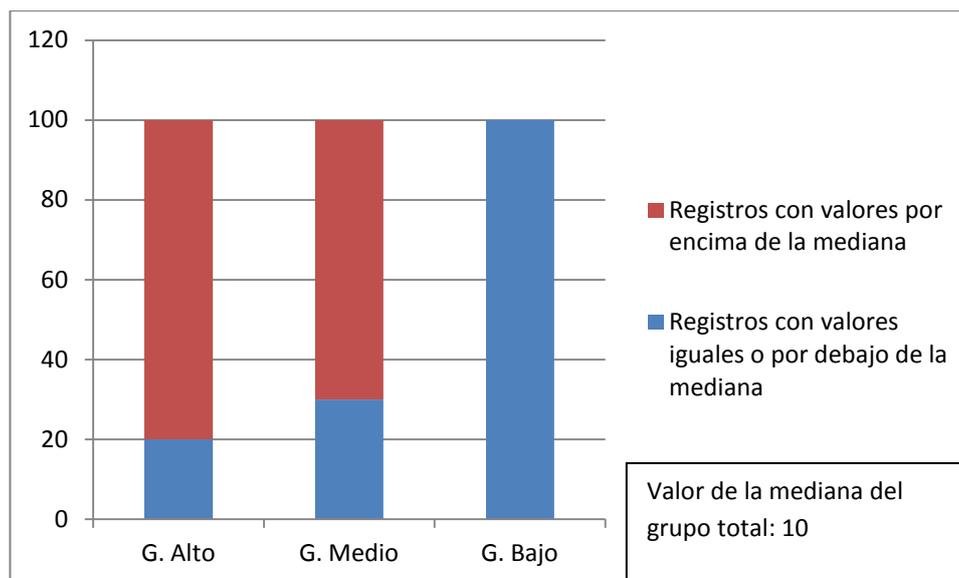
De acuerdo al gráfico, el ejercicio efectivo de la función directiva parece ser funcional al rendimiento interno de la escuela. En las escuelas con rendimiento alto y medio, hay una mayor proporción de docentes que tienen una percepción positiva del directivo de su escuela en el sentido definido por el índice. Podemos considerar, por lo tanto, que este índice es útil para explicar, al menos como una tendencia, las diferencias en el rendimiento interno de las escuelas.

Papel de los organizadores institucionales en la escuela

El supuesto que sostenemos con este índice es que los organizadores institucionales cumplen un papel importante en la planificación de las actividades de las escuelas y contribuyen a mejorar su rendimiento. Denominamos organizadores institucionales a los Proyectos Educativo Institucional y Curricular Institucional, al Reglamento de Convivencia, y en general, a todos los proyectos o actividades curriculares o extracurriculares que impliquen una actividad sostenida en el tiempo, tendiente al logro de objetivos concretos y medianamente compartidos que operan como motores de mejoramiento y cambio. Para construir este índice seleccionamos algunas preguntas del cuestionario que aluden al tema.

Si bien realizamos dos ensayos de comparaciones con este índice con resultados significativos, por razones de extensión presentamos sólo uno de ellos que incluye 43 casos (registros correspondientes a profesores que dictan materias en espacios curriculares compartidos). El resultado figura en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Papel de los organizadores institucionales. Porcentaje de casos, en cada grupo de escuelas, por encima y por debajo de la mediana del grupo total (43 casos)



En las escuelas con rendimiento medio y alto, hay una mayor proporción de docentes que perciben de manera positiva el papel de los estos organizadores institucionales; en las de rendimiento bajo no se registra ningún caso por encima de la mediana del grupo.

En síntesis, los datos estarían indicando que las escuelas con rendimiento alto, y en menor medida las de rendimiento medio, poseen organizadores institucionales, y éstos cumplen un papel importante para el funcionamiento de la escuela.

Importancia de las reglas de orden vigentes en la institución

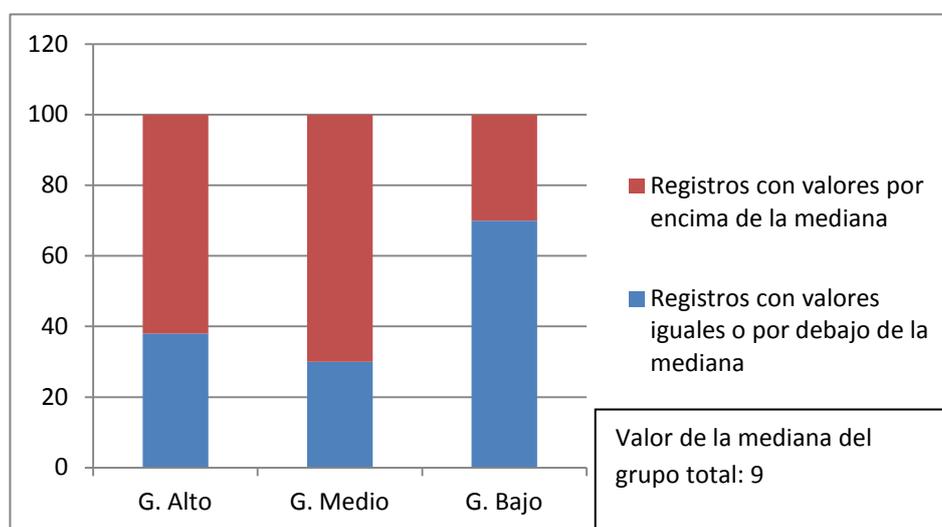
Por reglas de orden entendemos aquí la existencia de normas formales que regulan conductas relativas al cumplimiento de los horarios, las relaciones entre los diferentes actores de la comunidad, entrada y salida del establecimiento y bajo qué condiciones, y en general, normas para el desarrollo las diferentes actividades propias de la escuela (reglamentos de convivencia, régimen de sanciones, etc.). Lo que

suponemos es que el rendimiento es más satisfactorio cuando en la institución tienen vigencia efectiva ciertas reglas básicas de conducta.

Para definir teórica y operacionalmente este índice, tuvimos en cuenta aquellas preguntas del cuestionario referidas a cumplimiento de horarios, presentismo, disponibilidad de materiales para el dictado de las clases, control del ingreso y egreso de alumnos y otras personas al establecimiento, eficacia de los trámites administrativos.

El Gráfico 4 muestra el porcentaje de respuestas de cada grupo de escuelas que se encuentran por encima y por debajo de la mediana del grupo total.

Gráfico 4. Percepción de los profesores sobre las reglas de orden en la institución



Como se puede constatar, es notoria la diferencia de las escuelas con menor rendimiento, respecto de los otros dos grupos. Esto estaría mostrando que las reglas de orden, desde la perspectiva de los docentes, están en gran medida ausentes en las escuelas con rendimiento bajo.

La diferencia encontrada es lo suficientemente significativa como para permitirnos sostener la hipótesis que postula la teoría respecto de que no hay instrucción sin orden.

Conclusiones

A pesar de los objetivos de la política educativa y las disposiciones adoptadas para mejorar el rendimiento, los resultados son poco alentadores. Si bien en este trabajo

hemos puesto el acento en la responsabilidad que le cabe a la institución educativa, no ignoramos que ésta no constituye el único factor que actúa en la determinación de un fenómeno tan complejo. Lo que podemos aportar con nuestro análisis es, en consecuencia, limitado y provisional, pero consideramos que puede resultar útil para reflexionar sobre la importancia de mirar lo que pasa en la escuela, porque es en ella donde, efectivamente, se juega el destino de la política educativa.

Las principales conclusiones que surgen de lo expuesto en nuestro trabajo se pueden resumir como sigue:

- a) No caben dudas de los avances realizados en nuestro país en materia legislativa respecto del reconocimiento del derecho a la educación y el compromiso del Estado, sea éste nacional o provincial, de garantizar el cumplimiento de ese derecho. La multiplicidad de programas y proyectos que ambos niveles del gobierno de la educación están implementando en las escuelas constituyen una respuesta concreta a lo prescripto por esas leyes.
- b) Los datos oficiales relativos a la cobertura y al rendimiento escolar, que son manifestaciones objetivas de la medida en que el derecho a la educación legalmente reconocido se hace efectivo en la práctica, dan cuenta de una realidad preocupante. En el período intercensal 2001-2010 el incremento de la tasa de escolaridad para el grupo de edad 12-14 años no es significativo, al contrario, pareciera que se deteriora. En lo que respecta a los indicadores de rendimiento, observamos un panorama preocupante para toda la escuela secundaria; en el ciclo básico las cifras más problemáticas son las de repetición, que alcanzan valores muy superiores a las del segundo ciclo. Recientemente, las cifras correspondientes a Córdoba tienden a mostrar un mejor panorama, pero nuestro análisis nos lleva a pensar que ello es más un resultado de algunas medidas adoptadas por las autoridades provinciales, y de ciertas prácticas habituales en las escuelas, que de una mejora real del rendimiento.
- c) La construcción de los índices nos permite concluir que determinadas prácticas institucionales facilitan la obtención de resultados más satisfactorios. Se trata, concretamente, de las que tienen que ver con el ejercicio del rol directivo, el papel que cumplen los organizadores institucionales y la vigencia de ciertas las reglas orientadas a garantizar el orden social en la institución.

Si bien la información analizada en este trabajo es insuficiente para sacar conclusiones definitivas, lo que observamos es una realidad que, en términos generales, pone en tela de juicio la capacidad del sistema educativo provincial para hacer efectivo el derecho de todos los jóvenes a recibir una educación que les permita acceder a las herramientas necesarias para ejercer una ciudadanía plena e insertarse activamente en la vida social. El actual presupuesto educativo alcanza niveles que hasta ahora nunca se habían logrado en el país. Es hora de que eso se traduzca en una mayor calidad de la educación y en mejores resultados en el rendimiento escolar. Para revertir la tendencia, sería deseable que las autoridades hagan una evaluación objetiva de los programas y proyectos que han puesto en marcha, que identifiquen los problemas concretos que enfrentan las escuelas, y establezcan un orden de prioridades para resolverlos. No basta con las buenas intenciones, lo que se requieren son medidas apropiadas y acciones eficaces, ancladas en la realidad concreta, no en la imagen ideal que uno se hace de ella.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2007). *Escuelas para el cambio*, IIPE, Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia, Sociología de la transmisión cultural*. El Roure Editorial, Barcelona.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid: Morata.
- Botte, E. y otros (2007). *Escuelas que trabajan para superar el fracaso escolar*, UNICEF, Bs.As.
- Brigido, A.M y Ambroggio, G. (1996). “La enseñanza media en la ciudad de Córdoba”, en *Revista de la Universidad Blas Pascal*, Vol 2, Nº 8
- Brigido, A.M. (2004). *La equidad en la educación argentina. Un análisis de las desigualdades en la distribución de la educación*, Universitas-FFyH UNC, Córdoba.
- Casagrande, R. (2002). *Valores organizacionales: un análisis del contexto educativo*, IIPE, Bs.As.
- Durkheim, E. (2003). *Las reglas del método sociológico*, Prometeo Libros, Buenos Aires.

- Gluz, N. (2000). *El tercer ciclo desde la mirada docente*, Buenos Aires: Unidad de Investigaciones Educativas, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Kandasami, M. y Blatton, Lia (2004). *Schools principals: core actors in educational improvement*, UNESCO, París
- Kotin, M. y otros (2008). *Directores y direcciones de escuela*, Edit. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Muñoz-Repiso, M. y otros (2005). *La mejora de la eficacia escolar. Un estudio de casos*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España.
- Oiberman, I., y M.E. Arrieta (s/f), “*Los cambios en el sistema educativo argentino entre 1990 -2000*”, DiNIECE, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
- Ortiz, D.; Sago, S. (2008). *Proyectos educativos en escuelas urbano-marginales*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Madrid:
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2003). *El rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores*, Losada, Bs.As..

Documentos oficiales consultados

- Ley de Educación Nacional N° 26206/2006.
- Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes N° 26061/2005.
- Ley de Educación Provincial N° 9870/10.
- Resoluciones N° 79/09, 84/09 y 86/09. Consejo Federal de Educación. Argentina
- Diseño Curricular de la Educación Secundaria*. Tomo I. 2011-2015. Ministerio Educación Córdoba.

**DE LAS POLÍTICAS COMPENSATORIAS A LA AMPLIACIÓN DE
DERECHOS: UNA DÉCADA DE PROYECTOS Y PROGRAMAS
SOCIOEDUCATIVOS EN LA ARGENTINA Y EN CÓRDOBA**

**FROM COMPENSATORY POLICIES TO THE AMPLIFICATION OF RIGHTS: A
DECADE OF SOCIO-EDUCATIONAL PROJECTS AND PROGRAMS IN
ARGENTINA AND CÓRDOBA**

**Novick de Senén González, Silvia
Olmos, Alicia***

El territorio de las escuelas públicas argentinas se encuentra cruzado por múltiples instancias y prácticas de planificación y gestión relacionadas con la implementación de proyectos, programas y políticas socioeducativas.

¿Qué visiones de políticas sociales y educativas ponen en juego los decisores políticos frente a las problemáticas de la inclusión de niños y jóvenes? ¿Qué roles juegan los niveles centrales de las administraciones de gobierno, nacional y provincial? ¿Generan sus propias iniciativas o se recuestan en propuestas del ministerio nacional y de instituciones internacionales de financiamiento? ¿Qué condiciones de continuidad y/o ruptura se verifican?

A partir de explorar propuestas de planificación y gestión alrededor de proyectos y programas de políticas socioeducativas, en la provincia de Córdoba, en el período 2000 a 2010, se revisan los conceptos que subyacen al encuadre de política y se muestra la acumulación e incremento de programas a desarrollar por las escuelas que atienden a población escolar excluida, en un escenario social notablemente más igualitario. En este proceso, Córdoba ha permitido mayor participación del Ministerio de Educación de la Nación en estrategias inclusivas, aunque la tarea de planificar e implementar los programas sigue obedeciendo a una lógica de acumulación y superposición de esfuerzos.

Políticas socioeducativas – Inclusión – Escenarios de transición –
Federalismo

* Silvia Novick de Senén González. Docente Maestría en Gestión Educativa- UNSAM; Alicia Olmos, Doctoranda en Administración y Políticas Públicas, IIFAP-UNC. Dirigida por Dra. Cecilia Senén González. CE: silvia.seneng@gmail.com; alicia_olmos@hotmail.com

The territory of the Argentinean public schools is crossed by multiple instances and practices of planning and administration related to the implementation of socio-educational projects, programs and policies.

What visions of social and educational policies do the policy-makers bring into play in order to cope with the problems of the social inclusion of children and young people? What role do the top central levels of government's administration, both national and provincial, play? Do they generate their own initiatives or do they lean on proposals coming from the national ministry and international financing institutions? What conditions of continuation and/or interruption are verified?

Starting from exploring proposals of planning and administration that revolve around projects and programs of socio-educational policy in the province of Córdoba, in the period from 2000 to 2010, the concepts that underlie the framing of policies are revised, and it is shown the accumulation and the increment of programs to be developed by the schools which serve the socially excluded school population, in a notably more equitable social setting. In this process, Córdoba has allowed the Ministry of Education of the Nation a greater participation in strategies of inclusion, although the task of planning and implementing the programs continues to obey the dictates of a logic of accumulation and duplication of efforts.

Socioeducational Policies – Inclusion – Transitional Scenarios – Federalism

Introducción

Una simple mirada a la manera en que docentes y directivos abordan su trabajo, define la planificación y la gestión escolar como los procesos y actividades que permiten expresar decisiones políticas en objetivos institucionales en el corto, mediano y largo plazo.

La ejecución de estas actividades se refleja, en especial a partir de la década de los 90, en que docentes y directivos deben presentar *proyectos* que describan acciones a realizar para alcanzar los objetivos propuestos en cada plan. El formato de estas presentaciones varía según las características propias de los destinatarios, detectadas a través de alguna actividad diagnóstica, en el marco de una copiosa propuesta de

programas y proyectos de políticas socioeducativas. Así, algunas escuelas se constituyen en el lugar donde se condensan programas y proyectos socioeducativos (PPSE) de variado origen.

En este trabajo se pretende dar cuenta de algunas redefiniciones que han ido tomando forma en el meso y macro nivel de la administración y organización de políticas socioeducativas para la educación pública en la Provincia de Córdoba, Argentina, entre los años 2000 y 2010.

¿Qué visiones de políticas sociales y educativas ponen en juego los decisores políticos frente a las problemáticas de la inclusión de niños y jóvenes? Esta pregunta remite a discusiones de los años noventa acerca de conceptos como equidad e igualdad¹ y de estrategias de políticas compensatorias versus políticas universales. Las políticas compensatorias son el reverso de las políticas de igualdad, ya que discriminan favorablemente a quienes tienen carencias y mayor vulnerabilidad (dar más a quienes tienen menos), en el supuesto que este aporte conduce a resultados semejantes de alumnos con distintos orígenes.

El Plan Social Educativo, anunciado en 1993 por el presidente Menem, instala las llamadas políticas de “discriminación positiva”,² con un estilo de gestión que relaciona directamente el estado nacional con las unidades educativas, en manos de las provincias. Con un carácter fuertemente focalizado de la intervención, a partir de este plan, se convalida la polarización de la población escolar y el quiebre de la educación común.

En Córdoba se creó el PAICor en 1983 como una política pública focalizada, para asistir a los más desfavorecidos garantizándoles alimentación. Ha dado lugar a un sinnúmero de discusiones en sus 30 años de existencia y se ha naturalizado en las escuelas que atienden a la población más vulnerable.

Este rasgo de las políticas educativas compensatorias impregnó la discusión sobre la Ley Federal de Educación en los años 90 y predomina en el discurso y las acciones del *Momento 1*, donde convive con incipientes aportes de las PPSE.

¹ Feijóo, M. C. (2002). Argentina. Equidad social y educación en los años '90. Buenos Aires. IPE-UNESCO; Morduchowicz, A. (2000). La equidad del gasto educativo: viejas desigualdades, diferentes perspectivas en América Latina en el siglo XXI, en *Revista Iberoamericana de Educación*. 2. 165-186.

² Duschatzky, S. & Redondo, P. *El Plan Social Educativo y la crisis de la educación pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa*. FLACSO Disponible en <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1403t.PDF>

Con las transformaciones en el acontecer político, se abre una renovación conceptual que acompañó los cambios en los escenarios políticos posteriores a la explosiva crisis de 2001-2002. Se produce una “repolitización de las políticas públicas educativas”, que recreó la capacidad de intervención estatal y, también, el restablecimiento de las condiciones de gobernabilidad. La Ley de Educación Nacional del 2006, parece responder, además, a “las urgencias para abordar la complejidad del contexto sociopolítico, en términos de necesidades postergadas y de satisfacción de demandas de actores sociales”.³

Comienza a instalarse un enfoque más ligado a la revalorización de derechos con creciente reconocimiento de la subjetividad de los individuos, así como de las obligaciones del estado en relación a la inclusión social y educativa. Al asociar el desarrollo socioeconómico con los derechos humanos, Abramovich⁴ indica que “puedan inferirse elementos valiosos para reflexionar sobre los diversos componentes de esa estrategia: los mecanismos de responsabilidad, la igualdad y la no discriminación, la participación y el otorgamiento de poder a los sectores postergados y excluidos”.

Nuevas propuestas se integran en el *Momento 2* y el *Momento 3* que sugieren esos sentidos. Aparecen algunos PPSE con orientación a Educación para la Diversidad, por ejemplo, relacionados con cuestiones como género, identificación de escuelas prioritarias, educación intercultural bilingüe, entre otras.

Se reitera que en la actualidad, en la acumulación de PPSE, las visiones y conceptualizaciones conviven y coexisten. Como dice Stephen Ball, las políticas educativas son “trayectorias dinámicas, se renuevan y transforman, se revisan y redefinen en tiempos cambiantes” (Senén González, 2008). El ciclo de políticas socioeducativas que se indaga abarca una década, pero hunde sus raíces en procesos históricos previos.

Los tres momentos identificados implican que hay rasgos de uno que conviven en los otros, pero el discurso dominante prioriza las visiones de los actores de cada ciclo, sean estas el asistencialismo, la discriminación positiva, las políticas universales, o el enfoque de derechos, como veremos a continuación.

³ Novick de Senén González, S. (2008) *Política, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica*. En Perazza R. (comp.) *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el estado*. Buenos Aires: AIQUE Grupo Editor.

⁴ Abramovich, V. (2006) Una aproximación al enfoque de derechos en las estrategias y políticas de desarrollo. *Revista de la CEPAL*. Abril. Disponible en <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/2/24342/G2289eAbramovich.pdf>

Para ilustrar este marco de ideas, se muestran tres momentos de los PPSE que configuran un ciclo de cambio en Argentina y Córdoba, en la década 2000-2010.

Los PPSE en acción

Entre los años 2000 y 2010 en Córdoba se ponen a disposición de las escuelas públicas, especialmente de gestión estatal⁵ programas y proyectos compensatorios, inclusivos ó socioeducativos (PPSE) diseñados e implementados a nivel nacional y provincial. Sus objetivos potencian, fortalecen o aspiran a generar condiciones de equidad, compensación, igualdad, inclusión.

Para interpretar lo sucedido, la descripción y análisis de los PPSE se realizó a partir de los documentos elaborados para su ejecución,⁶ caracterizando tres momentos:

1. Entre 2000 y 2002, se implementaron PPSE nuevos, que si bien continúan dentro de la línea de políticas compensatorias, difieren de las implementadas por el Plan Social Educativo;
2. Entre 2003 y 2007, se recuperan, redefinen y se ponen en marcha algunos PPSE que se vieron interrumpidos por la crisis de finales del 2001;
3. Entre 2008 y 2010, se fortalecen, diversifican y amplían las líneas de acción de PPSE iniciados en el período 2003-2007.

Así, es posible identificar los PPSE según sus pertenencias organizacionales y la instancia de gestión respectiva, aunque la financiación de las actividades de los PPSE en Córdoba provienen, en la casi totalidad, del Ministerio de Educación de la Nación.

Para cristalizar cada momento, se sistematiza información de los PPSE según los *componentes* más destacados y que perfilan el encuadre conceptual y características de las formas de intervención. Entre los componentes más reconocidos dentro de la tradición de políticas compensatorias, aparecen las becas y la alimentación. Otros atienden específicamente a las situaciones conflictivas (que se manifestaban en las escuelas como novedosas o generadas por factores no escolares) y a la promoción cultural. Estos PPSE pueden reunirse en un conjunto que busca mejorar *condiciones*

⁵ También se presentan algunos PPSE en los que se incluyen escuelas de gestión privada que sean oferta educativa en localidades del interior.

⁶ La documentación analizada se encuentra en las páginas web de los ministerios de educación y en los archivos de las escuelas estudiadas. Este trabajo supuso leer de cada PPSE el material que se produjo para darlo a conocer, implementarlo y, en algunos casos, evaluarlo. La particularidad de esta etapa de la investigación estuvo dada por el permanente descubrimiento de nuevos PPSE dentro de otros PPSE más abarcativos.

extraescolares que generan procesos de exclusión, es decir, están destinados a incidir en la *demanda educativa*. Hay dos grupos de PPSE más ligados a la *oferta educativa*. Uno de ellos tiene componentes específicamente ligados a las *condiciones materiales* y proponen mejoras en el equipamiento y la infraestructura escolar. El otro está compuesto por acciones referidas al diseño curricular, la capacitación docente y/o a la reorganización administrativa de las escuelas. Es decir, tratan de impactar en las *condiciones de la gestión escolar*. En cada uno de los subperíodos estudiados se observa cierta priorización en la atención a estas condiciones, generando mayor cantidad de PPSE de una categoría u otra.

Primer momento: 2000 – 2002

A nivel nacional, se implementan una serie de propuestas, que bajo nuevas denominaciones reeditan algunas líneas de acción anteriores, desde la perspectiva de políticas compensatorias.

Entre los programas que continúan, encontramos el Programa Nacional de Becas Estudiantiles que, con algunas modificaciones de acuerdo a la situación socioeconómica crítica de la Argentina, se mantiene en la mayoría de las provincias.

En Córdoba se sigue con la misma postura asumida por la gestión de gobierno de Ramón Mestre (1995-1999), caracterizada por tomar algunos elementos de la política educativa nacional y ponerla en marcha de acuerdo a los criterios propios de esta provincia. Este margen de autonomía es destacado en términos de Veleda (2006:2)

“la intención de “poner coto” a la intervención del gobierno Nacional en el ámbito provincial pudo también haber incidido en... el rechazo de los programas nacionales, las críticas a los operativos nacionales de evaluación de la calidad educativa – ONE y las miramientos demostradas frente a la Red Federal de Capacitación Docente...”

El siguiente cuadro muestra una variedad de PPSE relacionados a condiciones extraescolares, materiales y de gestión escolar.

Cuadro N° 1: Oferta de PPSE en la Provincia de Córdoba según Componentes, Diciembre de 2002

<i>Demanda Educativa</i>			<i>Oferta Educativa</i>				
<i>Condiciones extraescolares</i>			<i>Condiciones materiales</i>		<i>Condiciones de gestión escolar</i>		
<i>Becas</i>	<i>Alimentación</i>	<i>Situaciones escolares conflictivas</i>	<i>Equipamiento</i>	<i>Infraestructura</i>	<i>Diseño curricular</i>	<i>Capacitación</i>	<i>Administración</i>
PNBE	Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de los Servicios Alimentarios PAICor	ATEC	PNBP	PNBP	Escuela para Jóvenes	PACE	-----
BEP		ASPE Convivencia	CAIE		Microexperiencia de Extensión de Jornada	Rehacer la Escuela en Contextos de Pobreza y Exclusión Social CAIE	

Segundo momento: 2003 – 2007

En esta etapa se recuperan, redefinen e implementan a nivel nacional algunos programas que se vieron interrumpidos por la crisis de finales del 2001. En algunos casos, se vuelve a realizar negociaciones con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y con el Banco Mundial (BM).

En el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en el año 2003, se crea la **Dirección Nacional de Programas Compensatorios**, para gestionar los PPSE. Sus líneas de acción básicamente se proponen como “*mejoramiento de la calidad educativa*” en distintos contextos.⁷ Tanto el concepto de *mejoramiento*, como el de *fortalecimiento*, pertenecen al lenguaje de los organismos internacionales de financiamiento. Se asocian a esfuerzos promovidos desde el exterior, para mejorar situaciones o fenómenos internos. ¿Qué significa mejorar o fortalecer? ¿Con respecto a qué parámetros? ¿Desde qué perspectiva? ¿Con qué sentidos? ¿Cómo se diagnostica lo que debe ser fortalecido? ¿Cómo se miden los impactos?

Una novedad en la organización en este ministerio nacional es la creación de la **Dirección General Unidad de Financiamiento Internacional** (DGUFI), para la formulación y gestión de proyectos con financiamiento internacional, que fortalecían estrategias inclusivas.

A partir del año 2006 con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, algunos de los proyectos se modifican en determinados aspectos o toman forma,

⁷ Presidencia de la Nación, Programa Dirección Nacional de Programas Compensatorios, <http://www.presidencia.gob.ar/sitios-de-gobierno/planes-de-gobierno/2674>

enfaticando ciertas cuestiones referenciadas en la ley, por ejemplo, respecto a la educación en el ámbito rural.

Entre la Provincia de Córdoba y la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, se genera un acuerdo fijando metas troncales para el logro de una educación de calidad que incluya a todos los niños y niñas de la jurisdicción. Entre otras cuestiones, se acuerda “ligar los proyectos y programas nacionales con propuestas provinciales, contextualizando adecuadamente a los primeros en el marco del contexto jurisdiccional”.⁸

Esta iniciativa reflejó un giro hacia la cooperación entre el nivel provincial y el nacional, tratando de integrar las propuestas que se hicieran entre ministerios, direcciones, programas y proyectos. Abarcó todas las iniciativas financiadas con los presupuestos provincial o nacional, ya que los programas costeados por organismos internacionales, están excluidos de este acuerdo. Fue elaborada en el mismo ámbito administrativo, la **Dirección General de Proyectos y Políticas Educativas (DGPPE)** del Ministerio de Educación cordobés, que desarrollaba una nueva forma de organización, generando áreas de trabajo para cada línea de acción. Así, las direcciones de nivel que hasta ese momento gestionaban todas las acciones desarrolladas en las escuelas correspondientes a cada una, comienzan a ser reemplazadas por Equipos Técnicos específicos que trabajan en la DGPPE.

En un nuevo escenario político, Córdoba modifica su estrategia y se permite recibir financiamiento nacional, a través de la asignación de recursos, en el marco de PPSE específicos (por ejemplo, ProMER) mientras sigue generando PPSE con financiamiento propio.

Como puede observarse en el Cuadro N° 2, la mayoría de los PPSE en ese período prevén capacitación docente y revisión de contenidos curriculares entre las líneas de acción predominantes, posicionándose en un enfoque inclusivo *desde la oferta escolar*, en sus aspectos más blandos (capacitación docente y diseño curricular). La oferta de becas se amplía, incluso a estudiantes de nivel superior, se mantienen los PPSE referidos a alimentación y a la atención a situaciones críticas y crece la oferta de PPSE con componentes relacionados a promoción cultural y equipamiento de escuelas.

⁸ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Planes y proyectos por provincia, Córdoba 2006, Propuesta 2006. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/96013/codoba06.pdf?sequence=1>

Cuadro N° 2: Oferta de PPSE en la Provincia de Córdoba según Componentes, Noviembre 2007

<i>Demanda Educativa</i>				<i>Oferta Educativa</i>				
<i>Condiciones extraescolares</i>				<i>Condiciones materiales</i>		<i>Condiciones de gestión escolar</i>		
<i>Becas</i>	<i>Alimentación</i>	<i>Situaciones escolares conflictivas</i>	<i>Promoción Cultural</i>	<i>Equipa- miento</i>	<i>Infraestructura</i>	<i>Diseño curricular</i>	<i>Capaci- tación</i>	<i>Adminis- tración</i>
PNBE BEP ED	PAICor PROSAD	ATEC ASPE CONVIVENCIA ATEE EPAE	“Creando y recreando la Lectura” Escuela Itinerante de Arte PROSAD SOS CAJ	PROMER CAIE PIEE PIIE PMI – INET PCCP PEP PAT CAJ	PROMER PMI - INET	DD. HH. EIB DHI RCP ETyFC EVT EJA PAETP de Nivel Medio EEIS EAD PNA PNEEP	PROMER RFFDC EDH EIB DHI FEI NAP Derechos del Niño PIEE PIIE Programa Intel@ ETyFC EVT Rehacer la Escuela EJA PAETF PMI – INET CAJ PROFOR	PROMER PMI – IFD PFI

Tercer Subperíodo: 2008 – 2010

Desde fines del año 2007, se fortalecen, diversifican y amplían las líneas de acción desarrolladas hasta el momento, ahora modificando algunas concepciones sustantivas, de acuerdo al modelo social pensado desde el 2003 por los gobiernos nacional y provincial y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006. Se avanza así hacia un enfoque basado en ampliación de derechos.

El ministerio nacional pasa a denominarse Ministerio de Educación⁹ y se crea el **Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)** en abril del 2007. Por otra parte, la creación de la **Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas**, acentúa otra forma de definir las acciones focalizadas que continúan y se multiplican, generando superposición de esfuerzos. Desde esa instancia las políticas socioeducativas

*“tienen como propósito contribuir al fortalecimiento de las trayectorias escolares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. A través de una propuesta de apoyo y acompañamiento integral, las acciones y estrategias implementadas desde la **Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS)** tienden a promover el ingreso, la permanencia y la promoción de los estudiantes de todos los niveles de la escolaridad obligatoria”*¹⁰

⁹ Boletín Oficial N° 31307, Decreto 21/2007, Modificación del Decreto N° 357/2002 y sus modificatorios, a fin de reordenar las responsabilidades de distintas áreas del Poder Ejecutivo Nacional. Jueves 20 de diciembre de 2007. Disponible en <http://www.boletinoficial.gov.ar/Inicio/Index.castle>

¹⁰ Ver <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/>

La política social más importante en este período se relaciona con la puesta en marcha del Decreto Presidencial 1602/09, referido a la Asignación Universal por Hijo para Protección Social (AUH) que modifica la Ley de Asignaciones Familiares N° 24.714/1996. Según el Foro Económico “marcó un giro positivo en la política social desarrollada por el gobierno nacional hasta ese momento, basada en una perspectiva de programas fragmentados y desconectados”, más allá de las críticas conocidas como el origen de los fondos, presupuesto, la falta de una ley del Congreso y de un mecanismo de ajuste automático de los montos.¹¹

Percibir la AUH es incompatible con el cobro de cualquier suma originada en subsidios o becas estatales. Esta decisión impacta en los PPSE, y motiva a revisar todos aquellos que tienen el componente Becas.

En el contexto provincial, la nueva estructura de gobierno marca una diferencia con la gestión anterior. Algunas de las acciones desarrolladas por la DGPPE pasan a ser responsabilidad de la **Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa** (SPIyCE). Así mismo, se crean las Direcciones Generales de Educación Técnica y Formación Profesional (DGETyFP) y la Dirección General de Educación Superior (DGES) y Subdirecciones de Educación Rural.

La SPIyCE¹² se diseña como un espacio de gestión transversal a todas las Direcciones de Nivel y Modalidades, que orientaría la política educativa hacia la igualdad y la inclusión y para posibilitar una educación de calidad para todos. Básicamente, las tareas a desempeñar serían la definición y evaluación de políticas, el desarrollo y coordinación de procesos de planificación de programas y proyectos socioeducativos, entre otras, para lo cual se establecieron direcciones, subdivididas en áreas, de acuerdo a las líneas de acción a desarrollar. Al **Área de Políticas Socioeducativas** se responsabilizó de la elaboración de programas y proyectos destinados a resolver desigualdades de carácter social, económico y educativo que dificulten o imposibiliten el acceso al derecho a la educación de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, en coordinación con las distintas Direcciones Generales de la Secretaría de Educación de la Provincia y las políticas educativas Nacionales.

¹¹ Cruces, G. (2013) *La Asignación Universal por Hijo: ¿el inicio de una verdadera política social?* Disponible en <http://focoeconomico.org/2010/10/20/la-asignacion-universal-por-hijo-%c2%bfel-inicio-de-una-verdadera-politica-social/>

¹² Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, Informe ANUAL - Gestión 2008. <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/SPIyCE%20-%20Informe%20de%20Gestion%202008.pdf>

En el cuadro siguiente se visualiza un incremento en la cantidad de acciones vinculadas con la oferta educativa, complejizando el panorama. Se destaca el crecimiento de propuestas de capacitación y rediseño curricular, ya que en el Momento 1 se registran sólo tres iniciativas de capacitación y dos de diseño curricular. Cabe señalar que este énfasis en componentes blandos tendría menores costos financieros aunque su difusión puede tener mayor impacto. A la vez los PPSE ofrecen mayor cantidad de componentes lo que dificulta la coordinación y potencia la fragmentación y la dispersión de esfuerzos.

Cuadro N° 3: La oferta de PPSE en la Provincia de Córdoba según Componentes, Noviembre 2010

<i>Demanda Educativa</i>				<i>Oferta Educativa</i>				
<i>Condiciones extraescolares</i>				<i>Condiciones materiales</i>		<i>Condiciones de gestión escolar</i>		
<i>Becas</i>	<i>Alimentación</i>	<i>Situaciones escolares conflictivas</i>	<i>Promoción Cultural</i>	<i>Equipa- miento</i>	<i>Infraestructura</i>	<i>Diseño curricular</i>	<i>Capaci- tación</i>	<i>Adminis- tración</i>
BCN	PAICor	ATEC	PROSAD	PROMER	PROMER	RCP	PROMER	PROMER
PPBE		ASPE	SOS	CAIE	PMI - INET	ETyFC	EDH	PMI – IFD
ED		Convivencia	CAJ	PIEE	PROMEDU	EVT	EIB	Programa de
PENS		PADEE	CAI	PIIE	CI	Educación	DHI	Fortalecimiento
		EPAE	PJ	PMI –		Especial:	PIEE	Institucional
		PPAE	MERCOSUR	INET		Programa	PIIE	PROMEDU
		PIT 14/17		PCCP		Interministerial	Programa	PIIE
		ESI		Programa de Ayudas		de Inclusión	Intel@	PIT 14/17
				Técnicas		Socioeducativa	ETyFC	EJA - EJE
				CAJ		EAED	EVT	CI
				PROMEDU		PNAE	PMI –	ReViBES
				CI		PNEEP	INET	
				ReViBES		PIT 14/17	CAJ	
						JA-JE	PROMEDU	
						ESI	PIT 14/17	
						CI	EJA - EJE	
							ESI	
							CI	
							Postítulos	
							ENS	

Algunas reflexiones finales

El panorama expuesto presenta continuidades y rupturas respecto de la elaboración y ejecución de los PPSE y permite verificar que ha habido un incremento de propuestas socioeducativas e innovaciones en el modo de trabajo durante la década estudiada.

La multiplicidad y superposición de iniciativas respondería especialmente al crecimiento de la matrícula en la educación obligatoria que, en función de la Ley de Educación Nacional, se amplió a 14 años de escolaridad. Otro factor coadyuvante serían los acuerdos con organismos financieros internacionales para reeditar algunos PPSE ejecutados en años anteriores, aunque no hubo evaluaciones de los mismos. De este modo nacieron diversas variantes de propuestas, como las de PROMEDU, que se reeditan con algunos cambios.

Esta situación parecería contradictoria, en relación a las mejoras socio-educativas alcanzadas ya mencionadas, porque los PPSE se elaboraron en una coyuntura crítica en términos socioeconómicos, a la que, a juzgar por la estadística,¹³ se ha logrado mejorar. Es decir, hay mayor oferta de PPSE y se atiende a una cantidad más grande de población escolar que se define excluida, en un escenario social notablemente más igualitario. Se podría conjeturar que esta aparente contradicción se ubica en un escenario de transición de las visiones y enfoques sobre las políticas sociales y educativas. En algunos casos se asistiría a la universalización de PPSE originalmente enunciados como focalizados, por ejemplo, el programa Conectar Igualdad.

Córdoba ha ido dando lugar a una mayor participación del Ministerio de Educación de la Nación en la definición de estrategias inclusivas, lo que constituye un rasgo innovador que surge en este proceso. Las tensiones entre el nivel nacional y el provincial se aflojaron, y la jurisdicción comenzó a aceptar líneas de financiamiento que en la década anterior fueron resistidas, en consonancia con el rechazo a toda propuesta del Ministerio de Educación nacional. En segundo lugar, y se trata de otro rasgo novedoso, se destaca una mayor flexibilidad en la enunciación de políticas prioritarias definidas en espacios federales, en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, pese a la existencia de tensiones y roces en el ámbito de negociación y concertación. En este sentido, algunas líneas de acción nacional se redefinieron y se articularon con los PPSE elaborados en el contexto provincial. Es el caso de las escuelas de jornada extendida. En este proceso, la tarea de planificar e implementar los PPSE sigue obedeciendo a una lógica de cascada, en un ámbito más dialogado que en la década anterior.

¹³ Olmos, A. (2013). *Las políticas socioeducativas y la gestión escolar. De la acumulación de proyectos compensatorios a la práctica de la inclusión educativa*. Segundo Informe de Avance. Tesis de Doctorado en Administración y Políticas Públicas, IIFAP-UNC. Córdoba. Argentina.

Estas nuevas formas de acción promovieron cambios en la gestión y en los roles asumidos por distintos actores de la educación. Los equipos técnicos provinciales se conformaron al ritmo de la aparición de los PPSE, más allá de que el financiamiento de los mismos no supera el 10% del presupuesto provincial. Pero esa es otra historia....

Anexo 1: Índice de siglas y abreviaturas

Siglas	Programas y Proyectos
ATEE	Atención a la Diversidad y Educación Especial
BCN	Becas Complementarias de la Nación
BEP	Becas Escolares Provinciales
CI	Conectar Igualdad
DHI	Derechos Humanos e Inmigración
ED	Elegir la Docencia
EDH	Educación en Derechos Humanos
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EJA	Escuela de Jornada Ampliada
EJA - EJE	Escuela Jornada Ampliada – Escuela Jornada Extendida
ENS	Fortalecimiento a las Escuelas Normales Superiores Nivel Inicial y Primario
EPAE	Equipos Profesionales de Apoyo Escolar del Interior de la Provincia
ESI	Educación Sexual Integral
ETyFC	Educación Tributaria y Formación Ciudadana
EVT	Educación Vial para Todos
NAP	Fortalecimiento de la Implementación de los NAP en las Escuelas y la construcción de la Ciudadanía a partir de la Defensa de los Derechos del Niño
PADEE	Programa de Atención a la Diversidad y Educación Especial
PAETP	Proyecto de Actualización de la Educación Técnica Profesional de Nivel Medio
PAT	Programa de Ayudas Técnicas
PCCP	Programa Córdoba Comunidad Productiva
PENS	Políticas Estudiantiles Nivel Superior (Becas)
PEP	Proyecto Escuela Productiva (dentro de PCCP)
PIT 14/17	Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria 14/17
PFI	Programa de Fortalecimiento Institucional
PJ MERCOSUR	Parlamento Juvenil del MERCOSUR
PNAE	Programa Nacional de Alfabetización y Educación
PNBP	Programa Nacional de Escuelas Prioritarias
PNEEP	Programa Nacional de Educación en Establecimientos Penitenciarios
PPAE	Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar
PPBE	Programa Provincial de Becas Estudiantiles
PROFOR	Programa de Formación y Capacitación para el Sector Educación
RCP	Revisión Curricular Provincial
ReViBES	Red Virtual de Bibliotecas de Educación Superior
SOS	Programa SOS Discapacidad

**AVANCES Y OBSTÁCULOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE IGUALDAD
EDUCATIVA EN LA PROVINCIAL DE CÓRDOBA.
UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA PEDAGÓGICA**

**PROGRESS AND OBSTACLES TO THE TASK OF BUILDING EDUCATIONAL
EQUALITY IN THE PROVINCE OF CÓRDOBA.
A HISTORICAL PEDAGOGIC APPROACH**

Gonzalo M. Gutierrez*

Las actuales dinámicas de escolarización presentan características complejas de comprender en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo. Muchas de ellas, se desprenden de un conjunto de aspectos diferentes pero complementarios: los logros obtenidos por las políticas de inclusión escolar; algunas limitaciones en la gestión del propio sistema educativo para sostener la ampliación del derecho social a la educación; los efectos del modo en que el Estado financia la educación pública y la insuficiente atención a las condiciones de trabajo docente necesarias para avanzar en la plena inclusión.

Estos obstáculos en la consolidación de un modelo educativo democrático, adquieren características específicas en los diferentes niveles y modalidades del sistema. En esta ponencia se analiza comparativamente la relación entre el nivel primario y secundario en torno a un conjunto de variables comunes: matrícula, repitencia, y (sobre) edad. Para ello se recuperan resultados parciales de un estudio en curso denominado “La producción de la (des) igualdad educativa en la Provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones (2003-2010). El mismo se lleva a cabo desde la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

Igualdad educativa – Nivel primario – Nivel secundario – Repitencia –
(sobre) edad

* Profesor Adjunto Cátedra Didáctica General del Profesorado en Comunicación Social, Escuela de Ciencias de la Información y Profesor Asistente en las Cátedras de Historia de la Educación y Didáctica General de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNC. Se desempeña además actualmente, como director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba, dependiente de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. (UEPC). CE: gutierrezg61@yahoo.com.ar

The current dynamics of schooling present complex characteristics which are difficult to understand in the different levels and modalities of the educational system. Many of them stem from a set of different but complementary aspects: the achievements of the policies of school inclusion; some limitations of the administration of the very educational system to sustain the extension of the social right to education; the effects of the way in which the State finances public education, and the insufficient attention given to the creation of the appropriate conditions of educational work needed to make progress in the attainment of the goal of full inclusion.

These obstacles to the consolidation of a democratic educational model take on specific characteristics at the different levels and modalities of the system. In this report we make a comparative analysis of the relationship between the primary and the secondary level concerning a set of common variables: school registration, grade repetition, and (over)age. To that end, we have taken advantage of the partial results of an ongoing study with the title of "The production of educational (un)equality in the Province of Córdoba. Analysis of its tendencies and transformations (2003-2010)". It is carried out by the Union of Educators of the Province of Córdoba.

Educational equality – Primary level – Secondary level – Grade repetition –
(over) age

Introducción

Generalmente, los debates educativos suelen obviar el análisis de información estadística sobre el sistema educativo o, en el mejor de los casos, suele apelarse a la interpretación de datos parciales y descontextualizados que poco contribuyen a comprender los avances y problemas que presentan, en la actualidad, dinámicas escolares y condiciones laborales de enseñanza que suelen expresarse en el marco de conflictos particulares de algunas escuelas, en algunos contextos, con algunos docentes.

Comprender la forma de lo escolar para construir políticas educativas adecuadas a las necesidades de los niños/jóvenes, los docentes y la sociedad en su conjunto, impone el desafío de avanzar en el desarrollo de estudios que articulen

problemas locales con tendencias educativas más amplias en términos de sistema educativo a lo largo del tiempo. Con esta preocupación, desde UEPC, a través de su Instituto de Capacitación e Investigación se comenzó a desarrollar desde mediados de 2011 una investigación denominada “La producción de la (des) igualdad educativa en la provincia de Córdoba. Análisis de sus tendencias y transformaciones en el período 2003-2013”. La misma se propone

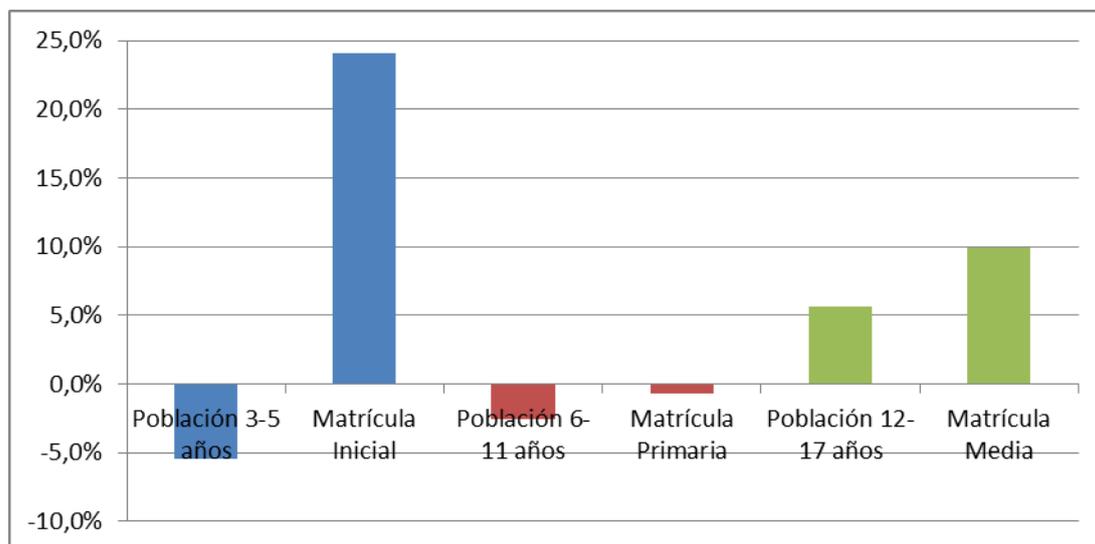
- Contribuir al debate político educativo mediante la construcción de información e hipótesis sobre los desafíos que en la actualidad asumen los procesos de escolarización.
- Describir los grados de avance del Estado provincial en la atención al derecho social a la educación, así como los obstáculos para su logro.
- Explicar los procesos de igualdad y desigualdad educativas generados en la última década en la provincia de Córdoba.
- Comprender las tensiones laborales que los docentes deben asumir en las actuales condiciones de escolarización.
- Proponer, en base a los resultados obtenidos, lineamientos de política educativa en la provincia de Córdoba orientados a profundizar la igualdad educativa.

En este trabajo se presentan resultados que dan cuenta de los avances y obstáculos que se presentan en torno a la construcción de mayor igualdad educativa en la provincial de Córdoba, a partir del análisis comparativo del nivel primario y secundario en torno a las variables de matrícula, repitencia y (sobre) edad.

En el año 2013, 883.964 niños, jóvenes y adultos asistían a algún establecimiento educativo en la provincia de Córdoba. Si se toma como referencia el sub-período 2001-2010, se observa un incremento de algo más del 4% en la matrícula del sistema educativo en términos globales (Gráfico Nº 1) que, al no explicarse por un crecimiento en la misma proporción de la población para los diferentes grupos etarios involucrados, da cuenta de un aumento genuino de oportunidades, especialmente en los niveles inicial, secundario y secundario de adultos. En este último nivel se advierte, además, un fuerte incremento de la matrícula en escuelas rurales.¹

¹ La relación entre variación poblacional y de la matrícula en el sistema educativo provincial ha sido desarrollada en Gutierrez, G. 2013. “El derecho social a la educación en la provincia de Córdoba (2003-2010)”. El mismo se encuentra disponible en <http://www.uepc.org.ar/conectate/?cat=121>

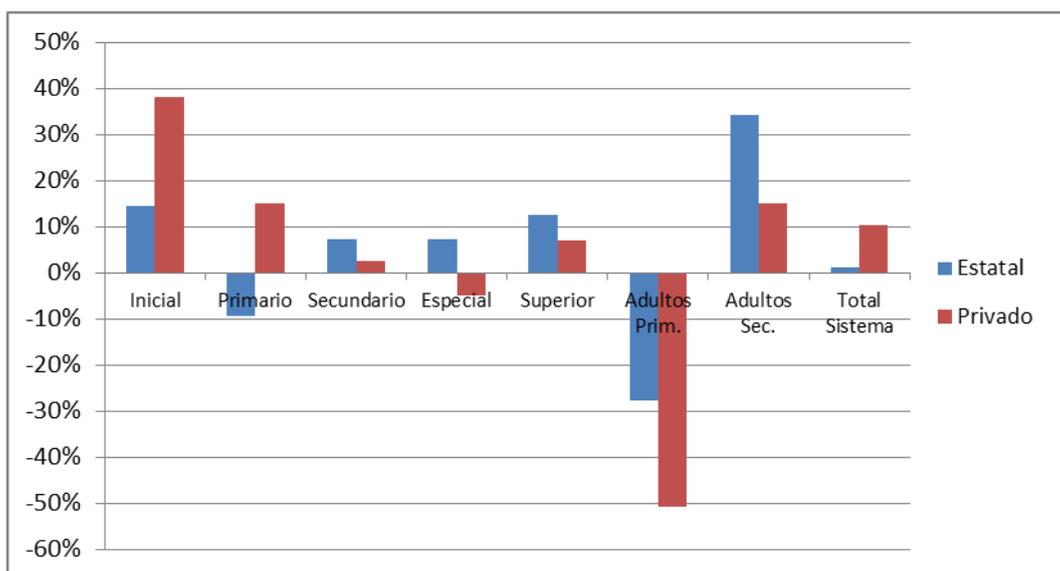
Gráfico 1. Variaciones de la matrícula y la población, para los distintos niveles y correspondientes grupo etarios. Período intercensal 2001-2010



Fuente: Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001; Censo Provincial de Población 2008 Córdoba; y Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

En el nivel primario, entre 2003 y 2013 se produjo una leve disminución en la matrícula general (4%) y en las escuelas de gestión estatal (-9,5%), mientras que se incrementó en la de gestión privada (15%) (Gráfico n°2). Por su parte, el nivel secundario registró entre el 2003 y el 2013 un incremento del 5% en su matrícula general para el mismo período que implicó un 7,4% más de estudiantes en las escuelas de gestión estatal y un 2,5% en la de gestión privada.

Gráfico 2. Variaciones matrícula por niveles y modalidades según tipo de gestión. Años 2003-2013



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Aproximaciones al Rendimiento Educativo en Córdoba. La Tasa de Repitencia

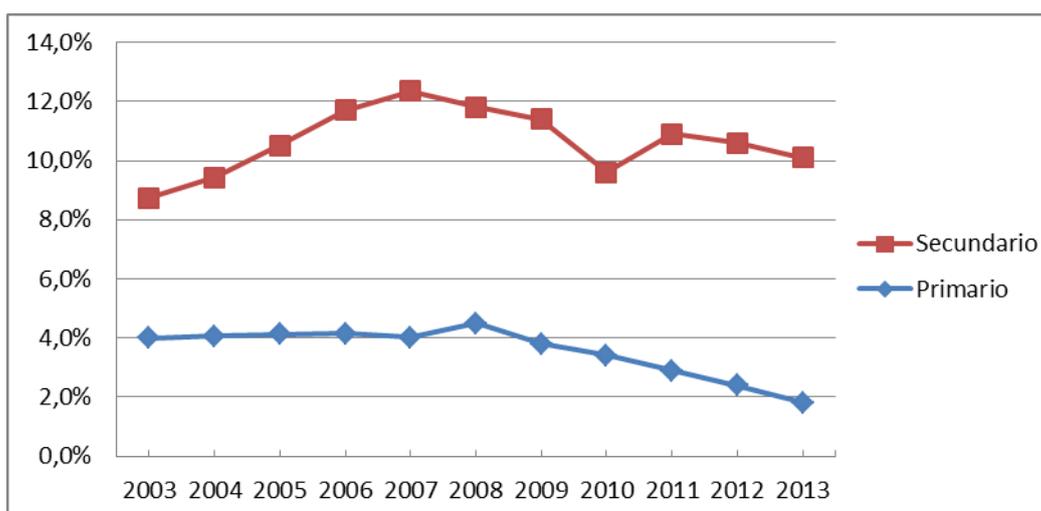
Una manera de aproximarse al rendimiento educativo en Córdoba consiste en analizar las variaciones que la tasa de repitencia ha tenido en los niveles primario y secundario. Esta variable brinda información relativa a la cantidad de estudiantes que anualmente no han desarrollado los aprendizajes escolares mínimos que prevén los lineamientos normativos curriculares previstos. Es importante advertir que esta variable no capta información relativa a quienes dejan de asistir a la escuela en el transcurso del año escolar (abandono interanual/deserción). Ello explica que, incluso cuando la repitencia disminuye, la (sobre) edad suele incrementarse.

Históricamente, se ha asociado el comportamiento de esta variable con las características socioeconómicas de los estudiantes. Sin embargo, esto no ocurre en forma lineal, sino que adquiere formas particulares en virtud del efecto acumulativo que las condiciones materiales de vida generan en la subjetividad de los niños y jóvenes, y sus oportunidades de construir aprendizajes escolares significativos

El análisis por nivel de la repitencia entre los años 2003 y 2013 (Gráfico 3), muestra que esta posee dos características relevantes: por un lado, se observa que en el

nivel primario disminuye un 55%, mientras que en el secundario se incrementa en un 16%. Por otro lado, es posible apreciar que en 2003, el total de repitentes en el nivel secundario era un 71 % superior al registrado en el primario, mientras que en 2013 esta diferencia fue del 379%. Es decir, para el período analizado se observa que la repitencia disminuye en el nivel primario, aumenta en el secundario y se profundiza la diferencia entre ambos niveles.

Gráfico 3. Nivel Primario y Secundario. Tasa de Repitencia. Período 2003 – 2013



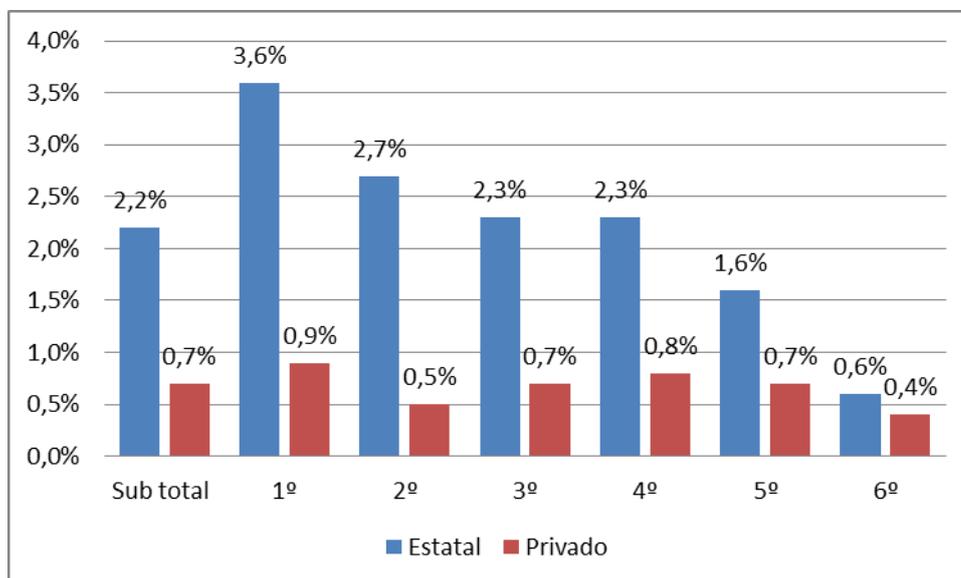
Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

En el nivel primario, para el período 2003-2013, la repitencia se caracteriza por dos cuestiones. Por un lado, nunca superó el 5%. Por el otro, tuvo una disminución del 55%. El análisis de su distribución interna muestra que la mayor proporción de repitentes se concentra en el primer ciclo, particularmente en segundo grado (Gráfico 4). La comparación por tipo de gestión refleja diferencias significativas entre el sector estatal (que posee entre 3 y 6 veces más de repitencia) y el privado. El análisis por grado muestra que los mayores valores se presentan en el inicio de la escolaridad (primero y segundo grado), siendo en el sector estatal donde se presentan porcentajes mucho más elevados. Así, por ejemplo, en el año 2011 en primer grado del sector estatal, la repitencia llegó al 2,20%, mientras que en el privado fue de 0,70%.

Otro aspecto que cobra relevancia señalar en el nivel primario, es el bajo porcentaje de repitentes en el sexto grado, independientemente del sector (público/privado). La marcada diferencia con el grado anterior, lleva a interrogarse

sobre los criterios de promoción existentes en el último curso del nivel primario, considerado como de pasaje con el secundario.

Gráfico 4. Nivel primario. Tasa de repitencia por tipo de gestión. Año 2013



Fuente: Elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Dirección de Planeamiento e Información Educativa. Córdoba.

Los datos sobre repitencia contrastan fuertemente con los obtenidos en los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), implementados por la Dirección Nacional de Estadísticas y Censos en los años 2007 y 2010 (Tabla Nº 1).

La comparación de los resultados en ambos ONE permite apreciar que, sistemáticamente, se logró en todas las áreas consideradas un incremento en la cantidad de estudiantes que obtuvieron un desempeño “medio”, como consecuencia del descenso de quienes lograron desempeños tanto “bajo” como “alto“. A la vez, con la excepción del área de Ciencias Sociales, en el resto se observa que es en el último año del nivel primario donde el porcentaje de desempeños “bajo” es mayor. En las áreas de Ciencias Sociales y Naturales es donde se presentan los mayores porcentajes de estudiantes con desempeño “bajo”, llegando para tercer grado, en el área de Naturales, al 49%. Es decir, en el nivel primario, aunque la repitencia no supera el dígito para el período considerado, los estudiantes con desempeños “bajos”, según los ONE 2007-2010, son siempre superiores al 20%.

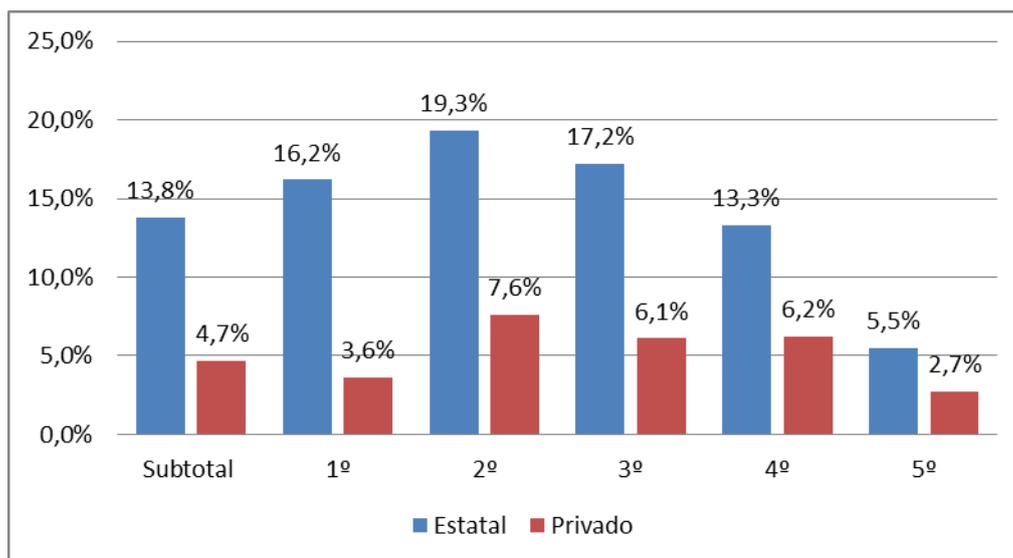
TABLA Nº 1 - NIVEL PRIMARIO. NIVEL DE DESEMPEÑO EN LENGUA, MATEMÁTICA, CIENCIAS SOCIALES Y NATURALES EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA SEGÚN ONE 2007-2010

Área	Grado	BAJO		MEDIO		ALTO	
		2007	2010	2007	2010	2007	2010
LENGUA	3º grado	22,9	22,1	29,7	32,4	47,4	45,5
	6º grado	27,7	23,2	41,6	50,8	30,7	26,0
MATEMATICA	3º grado	25,5	20,9	44,6	44,7	29,9	34,4
	6º grado	30,0	28,8	37,4	42,5	32,6	28,7
CIENCIAS SOCIALES	3º grado	28,5	27,3	40,1	40,9	31,4	31,8
	6º grado	42,8	33,3	41,8	42,6	15,3	24,1
CIENCIAS NATURALES	3º grado	49,6	26,4	35,9	49,5	14,5	24,1
	6º grado	38,3	38,2	39,6	38,5	22,1	23,3

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos publicados por la Dirección Nacional de Estadísticas y Censos (DINIECE).

En el nivel secundario, la repitencia en el año 2013 fue del 10,1%. Esto representa un 16% más que la registrada en 2003. El análisis de su distribución al interior de la escuela secundaria muestra que esta tiende a aumentar en todos los años, siendo los cursos más críticos 2º y 3º año, que concentran el 69% de repitentes para el nivel y, en términos de ciclo, el Básico, con un 78%. La comparación de la repitencia del sub-período 2008-2013 permite apreciar, por un lado, que en primer año es entre 10 y 16 veces mayor que la de sexto grado y por otro, que en el nivel secundario es entre 3 y 6 veces superior a la producida en el primario aumentando de manera continua en dicho sub-período.

El análisis de la repitencia en el nivel secundario por tipo de gestión muestra diferencias significativas para los años 2008-2013, siendo en el sector estatal entre 3 y 4 veces más elevada que en el sector privado, para todos los años considerados (Gráfico 5). Por ejemplo, en 2013, en primer año del sector estatal la repitencia llega al 16,2%, mientras que en el privado alcanza apenas el 3,6%. Simultáneamente, y al igual que en el nivel primario, es en el anteúltimo año del secundario (5º año), donde el porcentaje de repitentes disminuye muy considerablemente. Esta diferencia podría obedecer a que allí llegan aquellos que han logrado construir su oficio de alumno¹⁵, pudiendo dar respuestas a las demandas académicas y vinculares de la escuela secundaria.

Gráfico 5. Nivel Secundario. Tasa de repitencia por tipo de gestión. Año 2013

Fuente: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2013.

La comparación de los resultados de los ONE 2007 y 2010, permite apreciar (Tabla Nº 2) que en algunas áreas, el desempeño “bajo” de los estudiantes ha disminuido (Matemáticas, Sociales y Naturales de 6º año), mientras que en Lengua se ha incrementado en forma significativa. También se redujo el porcentaje de quienes obtuvieron desempeño “alto” en Lengua, Ciencias Naturales (2º y 3º año) y Matemática (6º). Los resultados para 2º y 3º año, y finalización de estudios del nivel secundario reflejan desde otro ángulo, el modo en que opera la selectividad escolar. El desempeño de quienes se encuentran en el último año de la escuela secundaria, presentan valores relativamente aceptables en las diferentes áreas de conocimiento. Ello contrasta fuertemente con el desempeño de los estudiantes de 2º y 3º, reflejando con fuerza la profundidad y el lugar donde se localiza la matriz selectiva que subsiste en la escuela secundaria. Es, justamente, entre los estudiantes de 2º y 3º año donde se concentra la mayor complejidad del nivel secundario: masificación del nivel, mayores porcentajes de repitencia, (sobre) edad y abandono interanual. Es decir, donde se presentan los mayores obstáculos a la plena inclusión educativa.

TABLA Nº 2 - NIVEL SECUNDARIO. NIVEL DE DESEMPEÑO EN LENGUA, MATEMÁTICA, CIENCIAS SOCIALES Y NATURALES EN LA PROVINCIA DE CÓRDOBA SEGÚN ONE 2007-2010

Área	Grado						
		BAJO		MEDIO		ALTO	
		2007	2010	2007	2010	2007	2010
LENGUA	2° y 3° año	15,1	20,1	59,9	63,1	25	16,8
	6° año	12,4	22,5	59,5	55,3	28,1	22,2
MATEMÁTICA	2° y 3° año	54,8	52	31,8	29,7	13,5	18,3
	6° año	33,2	24,8	43,2	60,1	23,6	15,1
CIENCIAS	2° y 3° año	26,4	23,4	60,5	62,7	13,1	14
SOCIALES	6° año	32,7	24,9	52,5	54,5	14,8	20,6
CIENCIAS	2° y 3° año	43	45,3	40,6	43,1	16,5	11,7
NATURALES	6° año	45,5	28,1	39,7	55,2	14,8	16,6

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos publicados por la Dirección Nacional de Estadísticas y Censos (DINIECE).

Si se considera que entre los años 2003 y 2011, el aumento de la deserción se ha producido en un contexto donde los valores de (sobre) edad han variado levemente, pero sí se ha incrementado en forma significativa la repitencia (25%), podría hipotetizarse que el aumento de la matrícula ha profundizado los históricos problemas de la escuela secundaria para modificar su matriz selectiva, pues tienden a ser más los estudiantes que deben repetir de año, dejan la escuela y/o presentan (sobre) edad. Este problema se ha profundizado en la medida en que junto a estos cambios en la composición del alumnado, ha variado muy poco la organización institucional del trabajo escolar.

Análisis de la relación entre tasa de repitencia y NBI

Con el objeto de aproximarnos a la comprensión de los obstáculos en la construcción de aprendizajes significativos para los estudiantes en términos de sistema, hemos procurado ver cómo se relaciona un indicador de pobreza y un indicador de rendimiento en el nivel primario y secundario. Para esto, hemos recuperado información correspondiente al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2001 y el Censo Provincial de Población 2008, que es el último disponible con datos desagregados a nivel departamental por NBI.

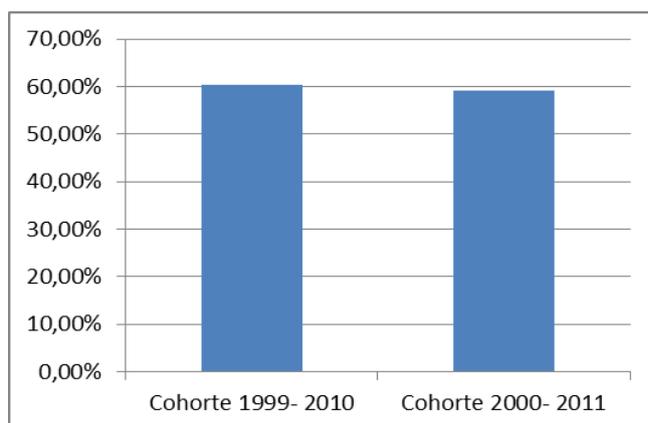
En el nivel primario, observamos que en el año 2008, los departamentos con mayores niveles de pobreza (9,6% media provincial) medidos por Necesidades Básicas

Insatisfechas (NBI), poseen en general mayores tasas de repitencia (4,5% media provincial). Es importante señalar que la comparación de datos correspondientes a la relación entre tasa de repitencia y NBI para los años 2001 y 2008 muestra, por un lado, la permanencia de una fuerte relación de ambas variables, incluso cuando la disminución de NBI (26%) ha sido más pronunciada que la de repitencia (17%).

En el nivel secundario, la comparación de datos correspondientes a la relación entre tasa de repitencia y NBI para los años 2001 y 2008 muestra, por un lado –y a diferencia de lo sucedido en el nivel primario– una ausencia de relación entre ambas variables. Por el otro, que la disminución de NBI (26%) fue simultánea al incremento en un 39% de la tasa de repitencia. Estas desiguales condiciones de escolarización parecen fortalecer los problemas lógicos que se presentan en el sistema educativo, como efecto de la disminución de la pobreza registrada en la última década.

Análisis de la variación en la relación entre (sobre) edad, desgranamiento y NBI

En el nivel primario, la (sobre) edad durante el período 2003-2010 disminuyó un 14%, pasando de un 19,3% en 2003 a un 16,6% en 2010 (Gráfico 7), aunque en primer grado siempre tuvo valores superiores al 10% y fue entre cuatro y cinco veces mayor a los porcentajes de repitencia en todos los grados, para todos los años considerados. Por su parte, el análisis del desgranamiento (Gráfico 6) muestra que en la cohorte que inició la escuela primaria en el año 1999 se produjo este fue del 22,2%, y en la que inició en el año 2005 disminuyó al 17,4%. De este modo, es posible hipotetizar que la permanencia de elevados porcentajes de (sobre) edad puede deberse a que en esta variable se subsume a quienes repiten, pero también a los que han ingresado tardíamente a la escuela primaria, así como a quienes la abandonan temporalmente.

Gráfico 6. Nivel Primario y Secundario. Porcentaje de Desgranamiento de las cohortes teóricas que inician sus estudios en 1999 y 2000

Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Para el año 2011 son estimados.

Al comparar la relación entre tasa de (sobre) edad y NBI para los años 2001 y 2008, se observa por un lado, la permanencia de una fuerte relación entre ambas variables en los diferentes departamentos de la provincia. Por otro, que la disminución de NBI cercana al 26% en la provincia de Córdoba, ha sido acompañada por una disminución de la (sobre) edad en un porcentaje menor, 14%.

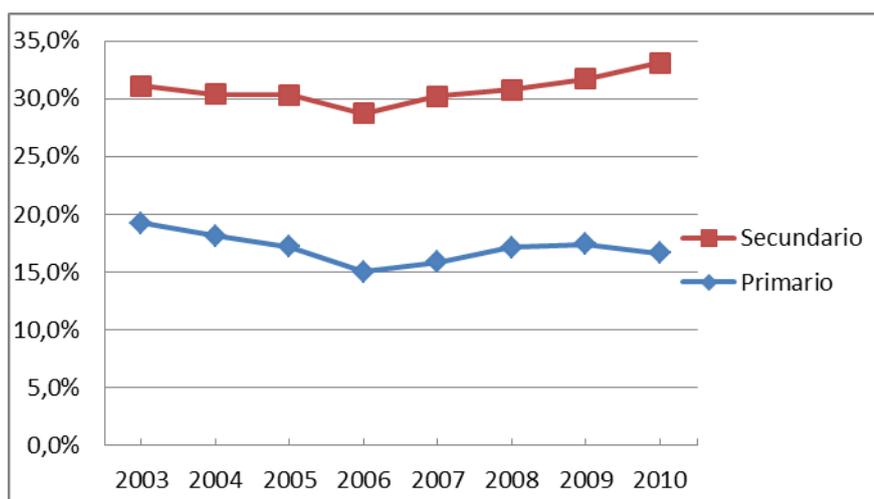
En el nivel secundario, la tasa de (sobre) edad entre 2003 y 2010 permaneció en valores similares (33%), es decir, aproximadamente el doble que la de nivel primario. En el análisis comparativo entre 2001 y 2008 se observa que a mayor nivel de pobreza, medido por NBI, mayores tasas de (sobre) edad. El descenso del 26% en la pobreza medida por NBI en 2010, con respecto 2003, tuvo como correlato un descenso de la (sobre) edad del 6,4%, muy distante del 14% logrado en el nivel primario.

Es importante detenerse en esta diferencia, pues la disminución de la (sobre) edad, el aumento de la cantidad de alumnos que culminan el nivel primario, la disminución de la pobreza, la ampliación de la obligatoriedad escolar y la asignación universal por hijo en conjunto, permiten comprender una nueva situación educativa: la matrícula en el nivel secundario se incrementa en valores superiores a los esperados por el crecimiento demográfico para esta franja etaria. Estos son, entonces, nuevos estudiantes que en muchas ocasiones, constituyen la primera generación familiar en acceder a este nivel educativo. Sus escasas referencias familiares sobre los modos de funcionamiento de la escuela secundaria los colocan en una situación de soledad para responder adecuadamente las demandas académicas y vinculares que hacia ellos realiza

la escuela. Es decir, para construir su oficio de alumno.

Esta hipótesis se refleja parcialmente en el comportamiento diferente que posee el desgranamiento en el nivel primario y el secundario. Mientras que en el primero de ellos disminuye, en el segundo se incrementa.

Gráfico 7. Evolución tasa de sobre-edad nivel Primario y Secundario. Período 2003-2010



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Son estimados para el año 2011.

De este modo, se aprecia que los logros obtenidos en la escuela primaria con la disminución de la repitencia, la (sobre) edad y la terminalidad, no logran sostenerse en la escuela secundaria. Son justamente estos nuevos niños y jóvenes que acceden a la escuela secundaria los que mayores dificultades poseen para construir respuestas adecuadas a las demandas académicas y vinculares que se les presentan. Ello podría explicarse por el efecto combinado de cuestiones muy diversas:

- 1- La obligatoriedad de la escuela secundaria, que se produjo sin construir simultáneamente las condiciones pedagógicas necesarias para el trabajo con poblaciones anteriormente destinadas a abandonarla.
- 2- La transformación en los modos de relación con el conocimiento y entre los sujetos. Mientras en la escuela primaria los estudiantes trabajan con una menor fragmentación de conocimientos (menos espacios curriculares con un tiempo prologando de enseñanza para ellos) y una mayor regularidad/continuidad en los vínculos entre los sujetos (en especial con los maestros), en la escuela

secundaria, los estudiantes se encuentran con una mayor fragmentación, reflejada en la presencia de más de 10 espacios curriculares que deben cursarse simultáneamente en pequeñas fracciones de tiempo, y también vincular (tantos profesores como espacios curriculares, y menor tiempo para construir vínculos interpersonales entre ellos).

- 3- La transformación en los modos de trabajar didácticamente con los saberes escolares y validar los aprendizajes alcanzados. Al ingresar a la escuela secundaria, los estudiantes se encuentran con criterios y formas de valorar sus aprendizajes muy diferentes a las existentes en la escuela primaria. En esta última, la nota mínima de aprobación equivale en la escala numérica a un 4 (cuatro) o 5 (cinco), mientras que en la escuela secundaria es 6 (seis). Estos criterios de acreditación de saberes en la escuela secundaria son también fuentes de tensiones y conflictos, especialmente a partir de la trimestralización implementada desde el año 2010. Como medida administrativa, si bien buscó regular ciertas formas de trabajo pedagógico necesarias en este nivel e implicó una continuidad con la forma de evaluación ya existente en el primario, intensificó el ritmo didáctico al generar entre dos y tres situaciones formales de evaluación cada dos meses de cursado por cada espacio curricular, de modo tal que en seis meses, los estudiantes deben responder un promedio de 90 exámenes.
- 4- Una menor presencia de dispositivos pedagógicos de acompañamiento al trabajo de enseñar. Desde hace décadas, en la escuela primaria existen, incluso con debilidades, programas ministeriales que procuran orientar, normar y/o acompañar el trabajo de enseñar, mientras que en la escuela secundaria están casi ausentes. La creación de los Coordinadores de Curso y las horas institucionales son los más recientes y novedosos dispositivos pedagógicos en este nivel que, aunque necesarios y muy valiosos, no han logrado constituirse (y no era su propósito tampoco) en dispositivos de acompañamiento al trabajo de enseñar.
- 5- La fuerte segmentación en el nivel secundario entre escuelas de gestión estatal y privado explica gran parte de las diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes, la persistencia de algunos obstáculos para avanzar en la construcción de mayores condiciones de igualdad educativa. Ello se debe al hecho de que estas últimas concentran todas las dificultades del nivel al trabajar

con: en condiciones de masividad, con mayor cantidad de estudiantes con NBI, repitencia, (sobre) edad, así como con quienes no pueden acceder o no son aceptados por en las escuelas de gestión privada. Ello posee dos efectos. Por un lado, fortalece ciertos imaginarios construidos durante la década del noventa que, haciendo abstracción del efecto que tuvo el corrimiento del Estado como garante de la educación pública, la responsabilizaban por todos los problemas educativos. Por otro lado, invisibiliza que la mejora relativa en las condiciones de escolarización del sector privado se produce, en parte, por las cuotas que pagan los padres (muchas veces derivadas a la mejora en infraestructura), y por los beneficios de la subvención estatal a los salarios docentes en las escuelas de gestión privada. De esta forma, es una parte de la misma política educativa la que estaría contribuyendo a profundizar las diferencias de rendimiento educativo al interior del sistema.

En conjunto, estas cuestiones de orden político-pedagógico tienden a afectar las oportunidades de aprendizajes de todos los estudiantes en la escuela secundaria y en especial, de aquellos que provienen de hogares con NBI, así como de quienes, constituyendo la primera generación en ingresar a este nivel, difícilmente puedan encontrar en sus familias referencias sobre cómo atender las demandas escolares. Son estos factores los que, en conjunto, ayudan a comprender, por un lado, una parte importante de la persistencia en las dificultades que los actuales procesos de escolarización presentan en el nivel secundario, y por otro, la agudización de otros, vinculados con el incremento en las tasas de repitencia, (sobre) edad y desgranamiento. Revertir esta situación es, sin duda, una apuesta de mediano y largo plazo. En este contexto, entonces, adquiere relevancia interrogarse sobre la validez y pertinencia de los actuales modos de organización del trabajo escolar en el nivel secundario, y de los dispositivos estatales de acompañamiento al trabajo de enseñar que es necesario construir, para fortalecer las oportunidades educativas de todos los niños y jóvenes.

Documentos Oficiales Consultados

- Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2010. Censo de Finalización de la Educación Secundaria. Informe de Resultados. DINIECE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2012.

- Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2010 2° / 3° año de la Educación Secundaria. Informe de Resultados. DINIECE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2012.
- Anexo III Resultados de Finalización de Secundaria ONE 2010. Total país, región y jurisdicciones. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño. DINIECE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2012.
- ONE 2010 3° y 6° año de la Educación Primaria. Informe de Resultados. DINIECE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, MAYO 2012.
- Síntesis Educativas Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/area2/evaluacion/evaluacionaprendiazajes.html>

**ESCUELA, JÓVENES Y GÉNERO: ARENA DE DISCUSIONES Y
CONTROVERSIAS POLÍTICAS**

**THE SCHOOL, THE YOUTH, AND GENDER: AN ARENA OF DISCUSSIONS AND
POLITICAL CONTROVERSIES**

Dra. Guadalupe Molina*

Esta presentación propone articular conclusiones de mi tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, sobre las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes en torno a género y sexualidad, y un nuevo proyecto de investigación referido a la educación sexual en Córdoba, orientado a conocer cómo se configuran los debates, las disputas políticas y las propuestas pedagógicas en torno a la sexualidad en las escuelas en este principio del siglo XXI.

Expongo algunas consideraciones acerca de la educación sexual en términos amplios y los desafíos que plantea a la escuela el logro de los derechos que los nuevos marcos legales referidos a género y sexualidad propician.

La educación sexual en las escuelas se constituye en un campo de disputas alimentado por la sexualidad en la escuela como espacio de reproducción y reinención continua de prácticas y sentidos genéricos, las políticas estatales sobre sexualidad definidas al respecto en los últimos años, los posicionamientos de distintas instituciones y actores estatales, religiosos, educativos, los debates y disputas acerca de qué, cómo, cuándo transmitir un conjunto de contenidos y valores sobre género y sexualidad a las jóvenes generaciones.

Educación sexual – Políticas – Derechos

* FFyH, UNC – CONICET. CE: laguadamolina@gmail.com

This account proposes to link conclusions of my doctorate thesis in Education Sciences about the school experiences of adolescents and young people concerning gender and sexuality, to a new research project referred to sexual education in Córdoba, aimed at learning how the debates, the political disputes and the pedagogic proposals revolving around sexuality in the schools are configured in the early XXIth century.

In broad terms, I set forth here some reflections on sexual education and the challenges that the school has to face as the result of the attainment of individual rights that the new legal frameworks referred to gender and sexuality favor.

The question of sexual education in the schools has become a focus of controversies fed by sexuality in the school as a reproduction space and the continuous re-invention of practices and the senses of gender, as well as by the very state policies on human sexuality defined in this respect in recent years, the diverse stances of different institutions and state, religious, and educational actors that give rise to debates and disputes regarding what, how, and when to convey to the younger generations a new set of contents and values concerning gender and sexuality.

Sexual education – Policies – Rights

Presentación

Esta presentación propone articular conclusiones de mi tesis de doctorado en Ciencias de la Educación,¹ sobre las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes en torno a género y sexualidad, y un nuevo proyecto de investigación² referido a la educación sexual en Córdoba. Se plantean a continuación breves reflexiones y algunas

¹ Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, titulada: “Género y sexualidades en la experiencia de estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas”, dirigida por la Mgter. Mónica Maldonado. Defendida y aprobada en junio de 2012. Universidad Nacional de Córdoba – CONICET.

² Proyecto: Debates, disputas y propuestas en torno a la educación sexual en Córdoba a principios del siglo XXI. Beca Postdoctoral CONICET. Director: Dr. Facundo Ortega. Co-Directora: Mgter. Mónica Maldonado.

preguntas que abren un campo de indagación abordado desde una perspectiva socio-antropológica.³

Durante la realización de la investigación etnográfica que desarrollé para el doctorado me preguntaba por las construcciones de género y sexualidad producidas entre estudiantes adolescentes en la trama de relaciones sociales en la escuela secundaria. A partir de reconstruir sus experiencias escolares (Dubet y Martuccelli, 1998), la indagación se centró en cómo las y los estudiantes están tramitando en este comienzo de siglo XIX procesos de identificación y diferenciación con sus otros cercanos donde van ensayando sentidos y prácticas en torno al género y la sexualidad, y cómo participa en dichas configuraciones la escuela como espacio social relevante en su conformación como sujetos sociales. Conocer cómo las y los estudiantes *hacen género*⁴ en la escuela, qué sentido, saberes y relaciones de poder se ponen en juego en la constitución de su sexualidad, y qué hace la escuela con ello, implicó adentrarnos en un terreno difícil en tanto remite a diferencias culturales y desigualdades sociales en un tiempo de intensos cambios.

Desde el año 2004 a esta parte, a lo largo del trabajo de campo,⁵ he podido relevar en un mismo espacio escolar, entre otras cuestiones, grupos de chicas y muchachos que disputan fuertemente parámetros genéricos legítimos y tejen en torno a la heterosexualidad, la monogamia, la familia nuclear, la virginidad (por mencionar algunos puntos en controversia) fuertes disputas de poder que abren un abanico de sentidos y prácticas que fue necesario examinar con detenimiento. Algunos/as adolescentes se alinean con estereotipos femeninos y masculinos hegemónicos, que por lo general tienen a los medios de comunicación como uno de sus principales aliados, otros los cuestionan o corrompen, aún a riesgo de ser estigmatizados o menospreciados.

En torno a ello trabajé en torno a los siguientes ejes:

³ No se plantean en este trabajo las estrategias metodológicas previstas y los desafíos que ellas plantean ya que excederían la extensión prevista para esta ponencia. Opté por dar prioridad a algunas reflexiones sobre el problema de investigación.

⁴ Los aportes de Scott ([1990] 1999) y Butler ([1990] 2007 y [1993] 2005) son principalmente los que sostienen la pregunta por los modos de *hacer género* en la escuela, como un logro rutinario, metódico y recurrente (West y Zimmerman, 1999:111). El género como performatividad, constituye un hacer que se genera y regenera permanentemente, y es también un hacer social e históricamente situado, que nunca se produce en el vacío sino en contextos culturales específicos, en este sentido no supone un sujeto prediscursivo. Implica y reactualiza juegos de poder, disputas por las definiciones de inteligibilidad de género.

⁵ Se adoptó una perspectiva etnográfica (Rockwell, 2009; Guber, 2004; Achilli, 2005) y la investigación se desarrolló entre 2004 y 2011, en dos escuelas públicas de la Ciudad de Córdoba, con jóvenes y adolescentes de distintas edades (entre 14 y 21 años), de sectores sociales heterogéneos, y trayectorias escolares variadas. Al protagonismo de la voz del estudiantado, otros actores escolares sumaron sus puntos de vista, entre ellos docentes, preceptores, directivos y padres.

- Modos de configuración de relaciones entre pares y disputas de género en amistades, compañerismos, peleas y soledades. (Molina, 2006 y 2010).
- Tramas escolares donde participan estudiantes gays (Molina, 2005; Molina y Maldonado, 2011).
- Embarazo y maternidad adolescente en la escuela (Molina, 2008; Molina, 2012).
- Diversos sentidos y prácticas afectivas y sexuales en los juegos amorosos y eróticos entre adolescentes, constitución de relaciones de pareja y “embrollos”, encuentros sexuales ocasionales (Molina, 2008; Molina, 2012).

Abordar estas problemáticas remite a pensar la sexualidad de modo contextualizado, a partir de las técnicas y disputas de poder que le son contemporáneas (Foucault, 2003:182). Procesos escolares como los mencionados se desarrollan en medio de procesos de redefinición de la moral sexual, creciente secularización, progresiva escisión entre reproducción y sexualidad; cambios en el orden del matrimonio y la familia (Wainerman, 2005; Jelin, 1998); luchas políticas desde movimientos homosexuales, lesbianos y transgénero (Butler, 2007; Preciado, 2005); y un realzado protagonismo de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en la circulación y cierta ostentación de imágenes sexualizadas (Margulis, 2003). Entre otros, estos procesos de transformación global favorecen y emplazan formas de una sexualidad no conyugal, no heterosexual, no monogámica (Foucault, 2003:61).

Además, en los últimos años, ciertas prácticas ligadas a la sexualidad adolescente han adquirido relevancia en las discusiones sociales y las disposiciones políticas, en el ámbito sanitario primero y educativo después, constituyéndose en “problemas sociales”⁶ dignos de atención por parte del Estado. Entre ellas: el adelanto en la edad de la iniciación sexual (Weller, 2004), las relaciones sexuales fuera del

⁶ Es interesante, en este sentido, recuperar la perspectiva de Lenoir (1993), quien plantea que un “problema social” es aquello que en un momento determinado constituye “una crisis del sistema social” (1993:58), por ejemplo la delincuencia, la inmigración, el desempleo, la vejez (temática que el este autor estudia) o el embarazo y la maternidad adolescente. Aquello que constituye un problema social varía según las épocas y regiones, incluso puede desaparecer como tal aunque el fenómeno que designa subsiste. Su establecimiento requiere ciertos tiempos y procesos que lo van instituyendo en la formación de la visión común del mundo social. Para Lenoir el objeto del sociólogo consiste justamente en analizar el proceso mediante el cual se construye e institucionaliza lo que en un momento dado del tiempo emerge como un problema social, develar cómo algo llega a reconocerse como una cuestión digna de atención, cómo esa cuestión se introduce en el campo de preocupaciones sociales y políticas en determinado momento histórico, logrando integrar la agenda de problemáticas que merecen atención específica por parte de instancias estatales y es objeto de acciones políticas concretas.

matrimonio y con parejas ocasionales, el aumento del embarazo adolescente (Gogna, 2005a), el aborto y las enfermedades de transmisión sexual (Gogna, 2005b).

Teniendo en cuenta este contexto y las experiencias estudiantiles que en él se producen, el nuevo proyecto de investigación pretende profundizar el conocimiento y la reflexión acerca de las concepciones y debates presentes en políticas y propuestas pedagógicas en torno a género y sexualidad en la escuela secundaria, donde docentes, directivos y técnicos de instancias intermedias de la burocracia estatal adquieren un realizado protagonismo. Si en el proyecto anterior nos preguntábamos qué hace la escuela con lo que alumnas y alumnos reproducen, producen y disputan en materia de género y sexualidad, el nuevo proyecto lleva a otro plano esa misma pregunta y la amplía, en tanto se orienta a conocer cómo se configuran los debates, las disputas políticas y las propuestas pedagógicas en torno a “la sexualidad en las escuelas” en Córdoba a principios del siglo XXI. ¿Qué propuestas de educación sexual se formulan en Córdoba? ¿Qué fundamentos las sostienen? ¿Qué posicionamientos pueden identificarse, qué debates (éticos, políticos, sociales, culturales, escolares) movilizan? ¿Cómo se articulan las diferentes propuestas con la Ley de Educación Sexual y su implementación en Córdoba?

Puntos de partida: educación sexual y sexualidad en la escuela

Cabe resaltar que este nuevo proyecto de investigación toma a la “educación sexual” en términos amplios para comprender la heterogeneidad de prácticas y propuestas de formación de la sexualidad adolescente, comprendiendo los lineamientos de la Ley de Educación Sexual, las disposiciones oficiales asumidas en Córdoba, documentos y propuestas de otras instituciones, y prácticas específicas desplegadas en las escuelas antes y después del Programa de Educación Sexual Integral.

Ello se fundamenta principalmente en dos aspectos que este nuevo proyecto tiene en cuenta. En primer lugar, y tal como sostienen Foucault (2003), la sexualidad ha estado presente con un particular énfasis desde el siglo XVIII en la escuela, produciendo multiplicidad de discursos y precisos dispositivos institucionales que distribuyen espacios para alumnas y alumnos, establecen reglamentos, seleccionan y cifran contenidos, califican y autorizan a ciertos agentes para hablar al respecto (médicos, educadores, padres). La vida cotidiana de la escuela está impregnada de marcas de género. Diversas prácticas cotidianas (como las relevadas en la tesis de doctorado) dan

cuenta de las tensiones / disputas que se producen entre distintos grupos de estudiantes y/o con adultos en la escuela en torno a género y sexualidad. Luchas por los límites entre aquello que está o no permitido, aquello que es admitido o no, reconocido o plenamente aceptado. Asimismo, la arquitectura escolar, el uso de los espacios, la administración escolar, los libros de texto, las propuestas de enseñanza, las prácticas áulicas, la transmisión de valores, por mencionar solo algunas de las “dimensiones de la experiencia escolar” (Rockwell, 1995), están impregnadas de sentidos y prácticas genéricas.

En nuestro país algunos estudios (Morgade, 2001; Morgade et al., 2008; Villa et al., 2009; Jones, 2010; Fainsod, 2006, Tomasini, 2011) muestran esa presencia constante, activa y precoz de la sexualidad en la escuela formando niñas y niños, adolescentes y jóvenes, en tanto la escuela es un espacio de relevancia para la construcción de subjetividades sexuadas y el ejercicio de la autonomía y los derechos (Morgade et al., 2008:16).

En segundo lugar, algunas propuestas de educación sexual, desplegadas en distintas jurisdicciones argentinas (por ejemplo en Chubut, Mendoza y Entre Ríos), fueron relevadas y analizadas dando cuenta de un campo de discusiones y acciones concretas desarrolladas con antelación a la Ley de 2006 (Wainerman et al., 2008; Jones, 2009). La autonomía relativa de los diversos estamentos del sistema educativo (niveles jurisdiccional, municipal, institucional) posibilitó en algunos casos planificar y desarrollar propuestas de educación sexual antes de la puesta en marcha del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ello da cuenta de un campo de preocupaciones pedagógicas y políticas que requiere ser reconocido y permite comparar sus recorridos particulares en distintos contextos, entre los que ubicar y analizar el ámbito local adquiere especial relevancia.

El Estado redefinió en la última década sus modos de participación en problemáticas que atañen a sexualidad y generó un mayor nivel de injerencia en la cuestión.⁷ Si bien desde el regreso a la democracia en la década del '80 se retomaron públicamente debates en torno a lo que ahora llamamos salud sexual y reproductiva (Pecheny, 2006), y con ello se comenzaron a gestar propuestas de educación sexual, recién en la última década encontramos marcos legales que contemplan derechos y

⁷ En términos foucaulteanos, ello implica definir formas particulares de construcción de una biopolítica, es decir, de mecanismos de regularización de la vida de la población en su conjunto (Foucault, 2000).

obligaciones al respecto (Ley de Salud Sexual y Reproductiva en 2002 y Ley de Educación Sexual en 2006).

En relación a este punto cabe remarcar que la relación entre escuelas, educación sexual y Estado excede la sanción de la mencionada Ley; pero el Programa de Educación Sexual Integral marca un punto de inflexión en este proceso, en tanto, al requerir la incorporación de propuestas de educación sexual en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Argentino, legitima un campo de acción y expresa la toma de posición estatal frente a una cuestión socialmente problematizada.⁸ Ello habilita que distintos estamentos de la burocracia estatal y otras instituciones de la sociedad civil con intereses creados en torno a la educación de las jóvenes generaciones produzcan líneas de acción al respecto, donde se expresan posiciones ideológicas y políticos, propuestas pedagógicas específicas tanto para capacitar a los docentes como para sensibilizar e incidir en las prácticas de enseñanza de los distintos niveles del sistema educativo.

Fundamentalmente, además de los pronunciamientos del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, este nuevo proyecto busca identificar y analizar los posicionamientos de la Iglesia Católica (a través de su Consejo Católico para la Educación de Córdoba) y la Universidad Nacional de Córdoba. En este sentido, no podemos ignorar el papel que juegan instancias intermedias de la burocracia estatal y otro tipo de instituciones con injerencias en los ámbitos educativos que tamizan procesos globales, desagregan y resignifican las políticas en el diseño de propuestas educativas concretas. Puntualmente, si tuviéramos que pensar en cómo se desarrollan actualmente en Córdoba estrategias de regulación a través de la definición de propuestas de educación sexual, el Estado provincial aparece como un actor central ya que, luego del proceso de descentralización de los '90, es el encargado del sostenimiento y orientación del servicio educativo. Además, en el caso cordobés, encontramos otras dos instituciones que se imbrican históricamente con él en diversas disputas que atraviesan los procesos de resignificación de las políticas: la Iglesia Católica y la Universidad Nacional de Córdoba. Si bien se podrían tomar otras instituciones (por ejemplo, universidades privadas, cultos de creciente influencia o medios de comunicación) el peso y poder que conservan éstas se vinculan a la constitución de una tendencia

⁸ Retomo aquí la idea de política pública desarrollada por Oszlak (1980), como toma de posición del Estado frente a determinada cuestión considerada relevante en una sociedad. Ello requerirá un análisis del conjunto de resignificaciones que esa disposición adquiere en el proceso de su implementación, cuestión que excede esta presentación.

hegemónica (Williams, 2009) en la conformación de la identidad cultural en nuestra provincia. Históricamente la tensión entre una Córdoba conservadora-católica y una Córdoba revolucionaria-contestataria, ha marcado y aún marca todo tipo de debates políticos y sociales. Tal como sostiene José Aricó (Crespo, 1997), Córdoba se desarrolla entre tradición y modernidad, tradición e innovación, tradición y vanguardia o como decía él mismo entre *Pasado y Presente*. Así, en el año 2010, los acontecimientos producidos a raíz de la discusión y sanción de la Ley Provincial de Educación (9870/10), entre cuyos temas de discusión aparece la educación sexual, reavivó facetas de aquellas históricas disputas, en un contexto donde las y los estudiantes secundarios sostuvieron un realzado protagonismo. Más de cuarenta días de “toma” de algunas de las más importantes escuelas secundarias públicas de Córdoba, fue el fenómeno más visible y publicitado de un proceso que reposicionó al estudiantado como un sujeto político a ser escuchado y contemplado en la definición de las políticas (Falconi y Beltrán, 2011; Coria, 2010).

De este modo, la educación sexual en las escuelas se constituye en un campo de disputas alimentado por la “sexualidad en la escuela” como espacio de reproducción y reinención continua de prácticas y sentidos genéricos, las políticas estatales sobre sexualidad definidas al respecto en los últimos años, los posicionamientos de distintas instituciones estatales, religiosas, educativas, los debates y disputas acerca de qué, cómo, cuándo transmitir un conjunto de contenidos y valores sobre género y sexualidad.

Derechos encontrados

Uno de los aportes de la tesis doctoral (Molina, 2012) lo constituye el análisis sobre cómo la escuela es un lugar de ensayo de afectos, sexualidades y relaciones de género; cómo la escuela posibilita la construcción de un espacio para exhibirse, mostrarse, saberse visto, deseado, buscado. En este sentido, y además de los quehaceres pedagógico-didácticos, la vida cotidiana de la escuela implica una maraña de relaciones donde chicas y chicos “gustan de”, “embrollan”, se ponen de novio/a, se “meten los cuernos”, se controlan, se celan, se divierten y sufren, hablan de sexo, tallan cuidadosamente sus modos de ser, tejen vínculos, construyen similitudes y diferencias. Sin embargo, también analizamos que la escuela no deja de quedar a la zaga de los desafíos que están generando sus propios estudiantes. Son ellos/as quienes anticipan situaciones y ponen en acto *nuevas escenas* (Molina, 2008) en la vida cotidiana escolar,

sobre las que docentes y directivos ensayan sus respuestas.

En los casos estudiados, pudieron relevarse ciertas limitaciones de la escuela ante tramas como las enunciadas en la presentación de esta ponencia (alumnos gays, alumnas embarazadas, maternidad, expresiones eróticas, disputas amorosas). En muchas ocasiones, parecen ser los adultos de la institución quienes discrecional y circunstancialmente van tomando decisiones o elaborando acuerdos para resolver cada día la formación de los jóvenes en estos contextos; y persiste cierto rechazo e incompreensión de aquellos/as que se salen del canon del alumno esperado y deseable. Según el caso, según las prácticas de estos/as adolescentes estén más o menos apegadas a normas como la heterosexualidad, la monogamia, la virginidad, etc. se van constituyendo con tintes particulares las relaciones de género como una arena de fuertes discusiones y controversias.

En esta arena de lucha, hemos podido relevar variables distancias entre procesos de reconocimiento y aceptación real de aquellos que actúan, dicen o sienten distinto, de aquellos que se salen del canon de estudiante adolescente esperado/a. En este sentido, considero que es materia pendiente todavía una real aceptación de las diferencias sexuales y genéricas entre estudiantes. Algunas veces diríamos que hay reconocimiento de hecho y no en todos los casos o circunstancias reconocimiento de derecho (Pecheny, 2001). Incluso podemos pensar en un conflicto o tensión entre el reconocido derecho a ser estudiante (con otro umbral a partir de la obligatoriedad del nivel medio en nuestro país)⁹ y ciertas dificultades y resistencias en la plena aceptación del derecho de esos mismos sujetos a ser homosexual, a tener un hijo, al libre ejercicio de la sexualidad. Continúa en un campo de tensiones el reconocimiento de la legitimidad de un *hacer* distinto al modelo sexo-genérico hegemónico. Y ello se dirime tanto entre jóvenes y adolescentes como con adultos en la cotidianeidad escolar. Alumnos y alumnas de una misma escuela van dando cuenta de estos finos contrastes, aparentemente inasibles para una mirada ligera, pero que calan muy profundo en las configuraciones de sus relaciones sociales y afectivas; y se desarrollan en las instituciones educativas de un modo cotidiano, por momentos intenso, siempre flexible y dinámico.

Esta tensión entre reconocimiento y aceptación podría pensarse en términos de “derechos encontrados”, por lo menos en dos sentidos. Por un lado, esta idea remite a un

⁹ Ley Nacional de Educación n° 26206 / 2006.

“descubrimiento” y ampliación de derechos tanto educativos como genéricos y sexuales.¹⁰ Por otro, derechos encontrados puede pensarse en el sentido de controversia, tensión, contrariedad, enfrentamiento, desacople.

Necesariamente las reivindicaciones de derechos se entretujan con prácticas políticas que construyan condiciones para su reconocimiento a nivel de la vida cotidiana. Fernández (2009) sostiene que el sexismo de la sociedad desvía o desvirtúa los eventuales aciertos de las políticas públicas. En este sentido, la articulación entre la legislación, las políticas públicas, sus procesos de implementación y las prácticas sociales señala terrenos complejos a abordar. En esta línea, y habiendo recorrido ya parte de las tensiones y conflictos que se desenvuelven en la vida cotidiana escolar, el nuevo proyecto apuesta a reconstruir el estado del arte de los debates y concepciones en torno a lo que se denomina educación sexual para escuelas secundarias de Córdoba a principios del siglo XXI. Para ello será relevante identificar las políticas y propuestas pedagógicas elaboradas (por las instituciones mencionadas) para la educación sexual en las escuelas secundarias, analizar los posicionamientos (teóricos, epistemológico, éticos, políticos, sociales y culturales) y debates que suscitan, y poner en diálogo sus posibilidades y limitación en el contexto sociohistórico en el que vivimos, donde los desafíos de democratización escolar se vinculan estrechamente al ejercicio de los derechos.

Bibliografía

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Boudieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Coria, A. (2010). *Profundizar el debate. Algunos temas controversiales en el anteproyecto de ley de educación provincial*. Córdoba: Manuscrito no publicado.

¹⁰ A la ya mencionada ley de Salud Sexual y Reproductiva (2002) podemos citar las leyes de Protección Integral a las Mujeres (2009), Matrimonio Igualitario (2010), la Ley de Identidad de Género (2012).

- Crespo, H. (1997). Córdoba, Pasado y Presente y la obra de José Aricó. *Prismas*. (págs. 139-146).
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Fernández, A. M. (2009). *Las lógicas sexuales: amor política y violencias*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: FCE.
- Foucault, M. ([1976] 2003). *Historia de la Sexualidad. Tomo I*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2003). *Estigma*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gogna, M. et al. (2005a). *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*. Buenos Aires: CEDES.
- Gogna, M. (2005b). *Estado del arte. Investigación sobre sexualidad y derechos en Argentina (1990-2002)*. Buenos Aires: CEDES.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Jelin, E. (1998). *Pan y afectos. La transformación de las familias*. Buenos Aires: FCE.
- Jones, D. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en las escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. *Argumentos. Revista de crítica social*, nº 11 (págs. 63-82). Buenos Aires: Instituto Gino Germani.
- Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Ciccus.
- Lenoir, R. (1993). Objeto sociológico y problema social. En Champagne, P., Lenoir, R., Merllié, D. y Pinto, L. *Iniciación a la práctica sociológica* (págs. 57-102). Madrid: Siglo XXI.
- Maldonado, M. (2000). Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90. Buenos Aires: Eudeba.
- Margulis, M. (2003). Mandatos culturales sobre la sexualidad y el amor. En Margulis, M. et al. *Juventud, cultura, sexualidad* (págs. 25-38). Buenos Aires: Biblos.

- Molina, G. (2005). Me quiere... mucho, poquito, nada... Modos de construir la sexualidad y los afectos de los jóvenes en la escuela secundaria. En Achilli, E. et al. *Vivir en la ciudad. Espacios urbanos en disputa* (págs. 177-183). Rosario: Laborde.
- Molina, G. (2006). Modos de transitar experiencias afectivas y sexuales en el espacio escolar de secundaria. Notas sobre un trabajo etnográfico. *XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Molina, G. (2008a). Amistades en la discontinuidad. Aportes etnográficos acerca de las relaciones entre estudiantes de escuela secundaria. Posadas: IX CAAS. <http://caas.org.ar/images/excursiones/mesa9com4/ponencia%20molina%20gualupe.pdf>
- Molina, G. (2008b). Lo que muestran algunos indicios sobre alumnas embarazadas y maternidad en la escuela. *Cuadernos de Educación*, n° 6 (págs. 257-270). Córdoba: CIFYH-UNC.
- Molina, G. (2010). Reconocimientos y conflictos a partir de la circulación de cartas entre adolescentes en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*, n° 8 (págs. 233-244). Córdoba: CIFYH-UNC.
- Molina, G. (2012) Género y sexualidades en la experiencia de estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Manuscrito no publicado. FIFYH. UNC.
- Molina, G. (2013). Me quiere... mucho, poquito, nada... Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria. Córdoba: CEA - UNC.
- Molina, G. y Maldonado, M. (2011). "Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes. Notas etnográficas con estudiantes secundarios." En Milstein, D. et al. Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morgade, G. et al. (2011). Toda educación es sexual. Buenos Aires: lcrj.
- Morgade, G. y Alonso, G. (2008). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia Buenos Aires: Paidós.
- Oszlak, O. (1980). Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. Estudios Vol. 3 (págs. 1-38). Buenos Aires: CEDES.

- Pecheny, M. (2001). De la "no-discriminación" al "reconocimiento social". Un análisis de la evolución de las demandas políticas de las minorías sexuales en América Latina. Buenos Aires: Instituto Gino Germani.
- Preciado, B. (2005). Multitudes queer. Notas para una política de los anormales. *Nombres, n° 19* (págs. 157-166). Córdoba: FFyH-UNC.
- Rockwell, E. (2005). De huellas, bardas y veredas. En: *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rockwell, R. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Scott, J. (1999). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Navarro, M. y Stimson, C. *Sexualidad, género y roles sexuales* (págs. 37-75). Buenos Aires: FCE.
- Tomasini, M. (2011). *Relaciones peligrosas*. Prácticas y experiencias en torno a la sexualidad de las jóvenes en el inicio de la escuela media. *Astrolabio*. Buenos Aires: Nueva Época.
- Villa, A. et al. (2009). *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Wainerman, C. (2005). *La vida cotidiana de las nuevas familias*. Buenos Aires: Lumiere.
- Wainerman, C. et al. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires: Manantial.
- Weller, S. (2004). Salud reproductiva de los/las adolescentes. *Nuevos documentos CEDES, n° 4*, disponible en www.cedes.org.
- West, C. y Zimmerman, D. (1999). Haciendo género. En Navarro, M. y Stimson, C. *Sexualidad, género y roles sexuales* (págs. 109-143). Buenos Aires: FCE.
- Williams, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

HACIA LA CONTEMPLACIÓN DE LA VERDAD PERONISTA. LA CONFIGURACIÓN DE UNA PEDAGOGÍA ICÓNICO-POLÍTICA EN EL PERONISMO CLÁSICO

TOWARD THE CONTEMPLATION OF THE PERONIST TRUTH. THE CONFIGURATION OF A POLITICAL-ICONIC PEDAGOGY IN CLASSIC PERONISM

Hermann Günther Ibach*

El peronismo en su desarrollo histórico, especialmente durante sus primeras dos presidencias, manifestó su intención de construir un nuevo modelo de sociedad. Al querer dotar de una nueva identidad a través de diversos medios, entre ellos la educación, que vinculara y legitimara el sistema y las relaciones de poder. Para lograrlo configuró un sistema donde se combinaron una determinada concepción de la educación, del rol de la política y los símbolos como herramientas de la misma. La democracia supuso una transformación radical en el simbolismo político, al multiplicarse las expresiones de la esfera política, todo pasó a tener potencial simbólico y por ello diversos elementos podían convertirse en canales dinámicos y operativos a la hora de configurar identidades. Por ello este trabajo intenta realizar una aproximación a la conformación por parte del peronismo de una pedagogía icónico-política que se plasmó y dejó sus huellas en la matriz cultural argentina, de tal manera que se pueda a través del conocimiento de procedimientos pasados reconocer los sistemas operativos actuales que subyacen o se manifiestan en la superficie de la cultura política y educativa argentina y latinoamericana.

Identidad – Educación – Política – Símbolo – Cultura

The peronismo in its historical development, especially during its first two presidencies, it showed its intention to build a new model of society. It wanted to provide a new identity through various means, including education, which legitimizes the system and the relations of power. To get this, it set up a system

* PROICO 4-0107-FCH-UNSL. CE: hgibach@gmail.com

where a certain conception of education, the role of the policy and the symbols were combined. The democracy meant a radical transformation in the political symbolism, the expressions of the political sphere were multiplied, everything took a potential symbol and therefore different elements could become dynamic channels and operating at the time of set up identities, this article tries to approach the peronista pedagogy iconic-policy structure, which was captured and left its marks in the cultural matrix argentine, thus through the knowledge of past procedures to be able to recognize the current operating systems, which lie beneath or manifest themselves on the surface of the culture and educational policy Argentina and Latin America.

Identity – Education – Politics – Symbol – Culture

Introducción

El presente trabajo es un avance de investigación que forma parte de una obra más extensa que intenta dar cuenta del grado de impacto que tuvo la formación docente durante el primer peronismo en la provincia de San Luis. Para ello es necesario realizar una primera aproximación e interpretación de la concepción que el peronismo tuvo de educación como formación, del lugar de la política y el rol de los símbolos para llevar a cabo esa misión. En posteriores trabajos nos introduciremos con mayor detenimiento en las áreas específicas de acción y en especial en la realidad puntana.

La revolución del 4 de junio de 1943, abrió una nueva etapa en la historia argentina, en su seno se abrió paso la figura de Perón, quien estableció las bases políticas y sociales de un proyecto que fue tomando forma con el tiempo y configuró una dinámica nueva entre el Estado y las masas. El 17 de octubre de 1945 Perón vio legitimada su posición, brindándole la posibilidad de proyectarse como continuación y superación de la misma revolución. Sin embargo, no existían al momento tradiciones políticas para enmarcar la nueva forma de relacionarse entre el líder emergente y los sectores que lo apoyaban. Por lo tanto, Perón echó mano de lo único que tenía como potencial y material político: su persona. Perón sería el primer símbolo político del cual emanaría la doctrina que consolidaría su misión en la historia argentina. Esto planteaba un problema ¿alcanza la evidencia racional para que alguien esté dispuesto a ofrecer su

vida por la revolución?, ¿quién está dispuesto a sacrificarse por una idea o un razonamiento?

Por lo tanto cabe preguntarse y probablemente también fue un cuestionamiento que se realizó Perón en el comienzo de su tarea. ¿Cómo lograr la comprensión intelectual y la adhesión afectiva al proyecto peronista? Tal vez el camino que ofreciera las condiciones fuese el del desarrollo y aplicación de una *política educativa singular*.

La configuración de un imaginario social implica un proceso que culmina en la cristalización de un determinado corpus de ideas y emociones. La dimensión pedagógica es la que opera principalmente en dicha configuración. La formación de ese imaginario bien puede ser elaborado por el sujeto social en su universo simbólico o dicha formación puede ser llevada a cabo desde vertientes superiores como las estructuras del Estado-Nación, el cual no es neutro y provee una visión de sociedad y nación, valiéndose de diversos medios comunicativos, uno de ellos es el sistema educativo formal. Sin embargo, la dimensión pedagógica moderna no queda solo allí, puede bien ampliarse considerablemente, ya que cuenta con medios alternativos y complementarios que en otras épocas no existían.

Diversos autores han analizado el sistema educativo durante los primeros gobiernos peronistas, las explicaciones que han brindado fluctúan desde un polo que describe la acción peronista en educación como adoctrinamiento político y manipulación de las conciencias (Plotkin, 1993, Escude 1990) hasta otros que explican la relación líder-masas como un canal de satisfacción de demandas de abajo, pero que poco tocan el tema de la políticas educativas con profundidad debido indudablemente a simpatías y posiciones ideológicas cercanas al peronismo (Puiggros, 1995). Un análisis reciente (Somoza, 2006) intenta tomar distancia de las anteriores posiciones, sosteniendo que el sistema educativo peronista intentó ser un sistema masivo de resocialización y de subjetivación. Ahora bien, tomando como punto de partida estas corrientes de interpretación, como referencia sobre la problemática, hemos elaborado nuestro propio análisis, intentando una perspectiva diferente, una aproximación a lo que hemos dado en llamar *una pedagogía icónico-política* en el peronismo.

Pedagogía

En griego, *paideia* es cultura, que a su vez viene de *país*, que es “niño, adolescente, joven”. *Paideia* significa también un proceso formativo, y su fin es el

espíritu del hombre, dar forma al espíritu de tal manera que este sea dueño de sí mismo y pueda brindarse de lleno a la polis o comunidad. El *paidagogos* o pedagogo justamente era aquel que guiaba en el camino de la virtud al joven. El accionar pedagógico, podía tener un sentido restringido, al sistema educativo formal, o un sentido amplio, presente en diversos planos de la sociedad.

Este fue el sustrato ideológico y el sentido amplio que concibió Perón de la pedagogía, en el cual se enmarca su accionar político. Llegado desde el espacio militar, Perón tuvo una formación que marcaría sus futuras incursiones en política. *La “nación en armas”* de Von der Goltz, fue uno de los referentes principales de su pensamiento, libro donde la organización, planificación y formación de los subordinados es clave para el éxito de toda operación militar. Esta íntima conexión entre el pensamiento del líder y los subordinados, se conquista a través de una comunicación clara, haciendo del conductor un maestro que diera forma a su unidad. Estos conocimientos luego se traspolaron, adecuándose al nuevo contexto en el que le tocó actuar, al ámbito de la política y la relación pasó a ser Líder-masas.¹

En tal sentido esta relación se explicita en el siguiente fragmento citado por Somoza Rodriguez:

“pero un conductor en la política no ha de ser solo eso, tiene que ser un maestro, por qué su acción no es solamente conducir sino que es, primeramente, enseñar, luego formar, organizar después, y por último, recién conducir” (Perón, 1974, en Somoza, 2006:86).

Sin embargo, como vemos, la formación es solo el primer paso de esta pedagogía. En el pensamiento de Perón se irán manifestado otros elementos que configuran una dirección hasta culminar en la conversión completa del hombre y, por ende, de la sociedad hacia lo que Perón llamó: la mística peronista.

La unidad de espíritu, la sintonía entre el conductor y la masa, fruto de un vínculo de enseñanza y aprendizaje, sería la clave del éxito:

“Vale decir que el conductor no es solo un artista que lleva; es también un maestro que forma, que enseña, que va educando y que va conformando toda la organización, y toda organización presupone dos cosas: la formación de todas las almas creando un alma colectiva que piense congruentemente y actúe congruentemente. Después, el organismo, cuando

¹ Las acciones político-pedagógicas de un Conductor permitirán transformar a la “masa” (objeto de la historia) en “pueblo” (sujeto de la historia).

tiene alma, marcha solo, pues el alma lo va llevando” (Perón, 1974:227, en Somoza, 2006: 90).

El rol del conductor que traza un plan a cumplir, conlleva un trabajo de transformación de las condiciones primigenias hasta conseguir el objetivo deseado; dotar de alma al organismo político. Para ello no bastaba con la instrucción a la manera pre-peronista. La capacitación era importante y apuntaba al futuro inmediato, pero principalmente se debía enseñar y ello implicaba transformar espiritualmente al cuerpo político.

A continuación se cita un fragmento de la entrevista mantenida entre Perón y los docentes, en donde se establece la diferencia entre instruir como el mero hecho de impartir conocimientos, y educar, es decir formar de manera profunda: “*Señores: (...) no solamente hay que instruir al hombre, y darle los conocimientos necesarios para su capacitación, sino que hay que formarlo y darle un espíritu concorde con esa otra actividad de la enseñanza.*” (Perón, *Discurso del 07-03-1950, en la entrevista sostenida con directores de las Escuelas de Orientación Profesional, en Cucuzza, 1995, citado en Somoza, 2006: 96).*

En este punto del trayecto se planteaban dos desafíos para el proyecto pedagógico peronista. Por un lado estaban los encargados de difundir la doctrina, que no solo serían llamados a ser maestros, sino también debían predicar en cuerpo y alma la doctrina, compartir la fe y creencia que daría un verdadero espíritu nacional a los hombres argentinos.

“(...) si necesitamos de realizadores para poner en movimiento la acción necesitamos también de predicadores que vayan formando la masa que empuja en esa acción.

(...) Hay que salir a predicar esa doctrina, no enseñar sino predicar. Quiere decir que hay que hacerla conocer, comprender y sentir. Esos es predicar. Predicar no es decir” (Perón, 1974:68. En Somoza, 2006: 103).

Y por otro lado estaba la masa, que debía convertirse en pueblo a través de la formación y conducción de esos docentes como delegados de Perón, Primer Maestro y Conductor.

Hasta aquí podemos sintetizar el camino que debe transitar el hombre simbólico peronista, del *conocimiento y la formación* a la *adhesión y el sentimiento*, culminando en la *contemplación* de la Verdad Peronista, síntesis y superación, la conformación de una mística propia, la mística peronista.

Por ello el docente tendría una función en el organismo social, a fin de que diseminara la doctrina. Como se lee en el fragmento que se cita a continuación, son considerados agentes del Estado, es decir que su acción, es la acción del aparato estatal y ellos, los maestros, instrumentos de transmisión.

“Entre todos los agentes del Estado sobre quienes pesa esta obligación con mayor exigencia es sobre los docentes. A ellos está confiada la formación del pueblo (...)” (Ministerio de Educación de la Nación, 1953b:7. En Somoza, 2006).

Pero veremos que no alcanzaba solo el sentimiento y la adhesión de la voluntad en pos de la misión nacional. Esta misión cumpliría su fin y fundamento cuando el hombre alcanzara la contemplación de la verdad, haciendo carne la mística peronista.

Ahora bien, ¿cómo hacer para dar ese salto? Es allí donde determinada concepción de la política, juega su papel y conecta con la educación, aporta sus herramientas y espacios, para contribuir a la realización de la Nueva Argentina. De esta manera exploraremos de qué forma aparece lo afectivo y lo intelectual en el orden, la acción y el discurso político peronista para lograr dicho objetivo.

Política. La razón y el afecto en la política

En general entendemos la política como una actividad racional. Es decir, una actividad de la razón. Pero ¿qué es la razón? Es un modo de la inteligencia humana (ratio: proporción, medida) que procede por la articulación de conceptos, juicios y razonamientos. El modo propiamente político de procedimiento es racional: una acción iluminada y orientada por la razón.

Pero la razón no es la única operación de la inteligencia humana, sino que existe otro modo, que opera de forma diversa: el intelecto (intellectus: leer dentro). Encontramos dos formas diversas de intelecto: la simple aprehensión y la contemplación.

Además de la inteligencia el hombre tiene otra potencia o facultad que la complementa: la voluntad o la facultad de querer. La voluntad no es ciega, es un apetito racional. La voluntad quiere y se ordena a lo que la inteligencia le muestra como algo bueno, en ese sentido Perón consideraba que:

“Los hombres que actúan en política deben ser siempre manejados con persuasión. Nadie puede actuar si no va convencido de que lo que va a

hacer es bueno, lo comparte y lo quiere realizar” (Perón, En Somoza, 2006:304).

Una parte de nuestra inteligencia nos muestra algo de lo que no podemos dar razones, articular argumentos. Existe una forma de conocer estrechamente ligada a los afectos, al querer, a la voluntad, eso es lo que nos lleva del intelecto, del conocimiento inmediato a la pura contemplación.²

En la política los afectos son importantes, esto Perón lo tenía claro. Cada vez que hablamos de un orden político nos referimos indirectamente a una comunidad ¿pero qué es una comunidad? Un grupo de personas que tienen algo en común. Y en la medida que tiene algo en común, forman una unidad: *“El llamado a la comunidad organizada del justicialismo, se nutre del mito político del pueblo como depositario de la legitimidad, bandera de progreso y fuerza moral de la nación”* (Cisneros, 2010: 4-5).

Un tema clave en el pensamiento político es la unidad. Es un problema fundamental de la acción política moderna y Perón lo tenía presente. ¿Pero cómo se forma y se mantiene la unidad entre los hombres en pos de un objetivo común? Nuevamente se presentan dos caminos: por coacción o por amor. El dominio despótico no cuenta con la libertad de los gobernados. No es político. En cambio el dominio político se funda en la libertad. Y solo quien está en libertad puede amar. ¿Cómo hacer que el pueblo se entienda entre sí, posea una identidad común y comprenda que forma parte de una realidad más compleja y vasta?

Pues precisamente con el símbolo.

Lo icónico, símbolo político

Los símbolos tienen la potencialidad de mover los afectos, en forma de adhesión o de rechazo. El término símbolo, proviene del griego antiguo *symbolon*, “*syn* y *ballo* significan en griego con y arrojar, esto es, arrojar conjuntamente dos cosas. Y se arrojaban conjuntamente precisamente porque la una era complemento de la otra, ambas eran parte de una tercera cosa, y juntándolas pegaban perfectamente. (Beuchot, 2002: 279). Para reconocer a alguien, una persona daba una parte y se quedaba con otra. Así podían reconocerse al juntarse, era la contraseña. Lo típico, entonces, del símbolo,

² “Con la enseñanza se forman eruditos, con la persuasión se forman apóstoles... la enseñanza es una parte; la persuasión es el todo... la enseñanza convence a la inteligencia, la persuasión conmueve a todo el hombre... el segundo factor integrante de la persuasión consiste en un acto de la voluntad mediante el cual se aceptan libremente las verdades propuestas al intelecto” (Técnica del adoctrinamiento, 1954:32. En Somoza, 2006:304).

es que sirve para reconocer al otro, al análogo. Pero por eso no se quedaba en representar lo que inmediatamente se veía en él. Escondía un significado más, al cual remitía. Era el reconocimiento de algo. Por consiguiente, su característica propia era remitir a algo más allá de su primer significado, a un significado segundo que permanecía oculto hasta ser desentrañado.

Un símbolo puede ser un objeto, un dibujo o diseño, un lugar o sitio, una persona, un edificio, un ritual o ceremonial, una narración o mito, un texto o un canto. También puede encontrarse una fuerte carga simbólica en los conceptos, en las ideas.

El “panteón simbólico peronista” presentaba rasgos de continuidad con el conjunto de símbolos tradicionales pre-peronistas y otros rasgos de fractura. Las imágenes y contenidos difundidos a través de los libros escolares, películas, afiches e incluso música, fueron parte de los instrumentos de actuación política que el peronismo implementó a través de medios públicos y privados de comunicación y educación. Por medio de estos mecanismos se construyeron y difundieron unas determinadas imágenes de las clases sociales, de la política, del poder y del saber.

La principal imagen que pasó a ocupar el puesto de icono por excelencia fue la imagen de Perón, transmitiendo una dimensión por momentos trascendente, que comunicaba no solo a la persona sino encarnaba en esta, a la nación misma. Tanto en los libros escolares como en el discurso oficial se realizaba la operación de asociación de Perón con los antiguos próceres, ubicándose palabras junto a fotografías o imágenes que trazan los rasgos de una figura heroica, un prócer, un gran hombre, un ser legendario.³

En otro plano, también se resaltaba al periodo peronista y sus principales acontecimientos como actualización de glorias pasadas. Un ejemplo de ello será la simbólica “Declaración de Independencia Económica” el 9 de julio de 1947, proclamada en la misma casa histórica de Tucumán.⁴

Una herramienta tal era lo que necesitaba el peronismo para poder vehicular su mensaje. La capacidad operativa del símbolo le permitía conducir al hombre común de la simple aprehensión de una realidad, a la adhesión sentida y convencida de la misma.

La circulación del símbolo en dicho proceso representa, expresa y abre el camino a la configuración de la identidad. En este sentido sostiene Edelman que

³ Cfr. (Somoza, 2006:173-188).

⁴ En sí mismos, los símbolos, son portadores de sentido (en realidad, son los únicos portadores de sentido), lo cual les permite articular lo significado en lugar de limitarse a anunciarlo (Dupré, 1999: 37-38).

(1985:11) *Los significados, sin embargo, no están en los símbolos. Ellos están en la sociedad y más aún en los hombres. Los símbolos políticos proveen en formas concentradas esos significados particulares y emociones que los miembros de un grupo crean y refuerzan en cada uno.*

Los símbolos son concentrados de sentido, expresiones abreviadas de una multiplicidad de ideas. (Peña Vial, 1987) Sirven para conocer de inmediato la realidad representada y además, requieren afectivamente a quien los contempla, por lo tanto cumplían con los requisitos que la pedagogía peronista buscaba, condensando sentidos que pueden expandir esa carga de significación dentro de la relación expresada.⁵

Dupré (1999:80-81) expresa que “...el principio fundamental en la discusión de este tema debe ser que toda acción simbólica hace algo más que significar: en algún grado, realiza lo que significa. Abrazarse, estrecharse las manos no “representan” o “expresan” metafóricamente, mi amistad sino que, cuando no simulo un acto o afecto inexistente, también la “sellan” y efectúan su cabal”.⁶

La dimensión discursiva del peronismo y su vocación pedagógica empalman claramente con el uso del lenguaje como símbolo por excelencia, transmisor de mensajes cargados de significación e impacto en el otro, ya sea simpatizante o adversario. Un ejemplo de ello lo da el mismo Perón en sus discursos, hablando con claridad al hombre común aun también con un mensaje que pretende calar hondo:

Cuando todos amemos a la Patria como amamos a nuestra madre, Dios lo libre al que intente hacer algo contra la Patria; no habría nadie que no vaya a defenderla presuroso. Pero son muy pocos los que irían a defender una patria que solo está al servicio de cuatro vividores políticos y oligarcas que se sirvieron de ella a través de la miseria y de la explotación de su pueblo. Compañeros: he querido presentar este ejemplo descarnado para mostrar que es necesario que los símbolos de la nacionalidad sean honrados por la patria misma, para que en ellos no exista el escarnio de mostrarnos un símbolo que resulte para nosotros el símbolo de la explotación o de la miseria. Cuando esa comunidad, consciente y

⁵ Maritain también sostiene al respecto que el símbolo: “Desempeñaba una función no menos importante en el orden de la vida social. Como la toma de conciencia individual, la toma de conciencia social depende de él. Una ciudad, una clase, una nación, adquiere conciencia de sí por sus símbolos” (Maritain, 1980: 67-68).

⁶ La figura del descamisado, el 17 de octubre, el escudo peronista y las manos estrechadas en clara posición de ayuda o también subordinación. Son ejemplos de esta identificación, esta simbología que viene a realizar, a actualizar algo dado en la trama histórica.

responsable de su deber, defienda a todos sus hijos, no habrá necesidad de símbolos porque el más grande y mejor símbolo será la propia comunidad (Perón, en Cucuzza, 1995. Citado en Somoza, 2006).

En este fragmento se establece el itinerario de la historia argentina hasta el momento de la emergencia del peronismo y muestra la operación de transformación de los símbolos y por ende de la propia comunidad. El fin de la pedagogía peronista sería una formación conducida a través de símbolos, hasta la consolidación de una cultura política que provea la identidad necesaria para cumplir con el destino de la Patria.

Conclusiones

En una fase en la que predomina el pensamiento y el discurso político, los símbolos son imprescindibles para comunicarse con las masas, con pueblos enteros, para movilizarlos y llevarlos a acciones militares, productivas etc. es preciso mostrar todo de una vez, de forma inequívoca y segura y además, mover el afecto para conseguir la identificación plena con la empresa revolucionaria.

Este fue el ingrediente que aportó el símbolo o lo icónico al peronismo, elemento que pasó a ser el eje fundamental de su pedagogía, ya que, partiendo de la concepción de formación y teniendo indudables metas políticas, el icono articuló ambos componentes, permitiendo una potencial eficacia que no se lograría por otros medios.

Perón y su concepción de la política, aportó una nueva dinámica a la realidad argentina, introduciendo en la discusión a nuevos actores sociales, relegados anteriormente política y económicamente. Líder y pueblo pasaron a formar una simbiosis particular, dando origen a los llamados movimientos nacional-populares, alimentados de principios ideológicos como la soberanía popular y la nación. Los símbolos modernos, debieron adaptarse a este carácter comunitario, sin embargo también volvieron a centrarse en la persona, en el liderazgo de tipo personal, en las lealtades interpersonales.

Se mantienen por tanto los símbolos visuales y auditivos: son necesarios para explicar a las nuevas masas ciudadanas sobre la comunidad política y sus características.

Pero además, paralelamente, va abriéndose paso, cada vez de forma más fuerte, un tipo de simbolismo que siempre había existido. Siguiendo este principio, el simbolismo político se traslada a conceptos, principios e ideas: se funde y se configura según los principios de las ideologías postrevolucionarias.

El peronismo se introduce en esta categoría que hace uso del simbolismo político. En tanto movimiento político que aspira a la totalidad, a la identificación de estado, nación y sociedad, elabora su doctrina como fruto de una compleja simbiosis entre elementos ideológicos y simbólicos.

Los grandes principios ideológicos, despojados de sus complicados razonamientos y fundamentaciones, se convierten en sí mismos en símbolos: ideas fuerza. Se trata de verdaderos símbolos que sostienen el sistema: los conceptos que componen la cultura política sostienen al régimen.

En la medida en que hay comunicación hay mediación y función simbólica. Y el símbolo, en el peronismo, cumple la función originaria que ha tenido siempre: conocimiento completo y movimiento afectivo. La configuración de una pedagogía icónico-política manifiesta esa intencionalidad. Guiar al hombre, a la mujer, al niño, al trabajador e incluso al adversario hacia el conocimiento y adhesión efectiva a una doctrina. En este caso doctrina peronista que se concibe síntesis y superación de la historia argentina. Por medios tradicionales y modernos se intentó impactar en el hombre común. Si bien el fin inmediato era establecer bases de poder, a mediano y largo plazo, el peronismo tenía claro que sería un camino de larga duración. Por ello la concepción de movimiento prevalece por sobre la de partido. La paulatina absorción de los espacios públicos y privados tomó mayor relevancia en el sistema educativo formal. A partir del segundo gobierno peronista la transmisión y deseo de unificar los criterios y contenidos a partir de la doctrina justicialista, en ese momento doctrina nacional, cobró un impulso acelerado. La pedagogía puesta en marcha se acentuó, cargando y transmitiendo mensajes para ajustar y enraizar dicha doctrina de manera permanente. Si bien el proceso de los dos primeros gobiernos peronistas se vio interrumpido por la Revolución Libertadora de 1955, un resultado evidente de dicha pedagogía constituye la imagen latente del peronismo en el imaginario social argentino y el recuerdo del pasado en una matriz mítica. Matriz que pasaría a formar parte de la mentalidad argentina. En este sentido, Perón fue el núcleo y fuente de esta pedagogía y ello dejó sus huellas en el pueblo.

(...) el conductor es el elemento primordial, porque tiene una acción directa y otra indirecta en la conducción (...) Esa acción directa o indirecta del conductor, su ejemplo, sus virtudes, sus defectos, sus métodos, sus sistemas, trascienden todos, hasta

el último escalón de la masa. De tal palo tal astilla. Como ‘él sea, será la masa’
(Perón, 1951:54. En Somoza 2006).⁷

Bibliografía

- Beuchot, Mauricio OP. (2002) *Hacia una hermenéutica analógico-icónica del símbolo*. En: Sapientia. Buenos Aires, Vol. LVII, fascículo 211
- Cisneros, MJ. *La legitimación de una nueva hegemonía política: el mito de la Comunidad Organizada y la búsqueda de unidad nacional*. En Actas del “Segundo Congreso de Estudios sobre el peronismo (1945-1976)”
- Dupre, L. (1999). *Simbolismo religioso*. Barcelona, Herder.
- Edelman, M. (1985): *The Symbolic uses of Politics*. Chicago- Urbana, Illinois University Press.
- Escude, C. (1990): *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*, Buenos Aires, Ed. Tesis/Inst. T. Di Tella.
- Maritain, J. (1980): *Signo y símbolo. En: cuatro ensayos sobre el espíritu en su condición carnal*. Buenos aires, Club de Lectores,
- Peña Vial, J. (1987) *Imaginación, símbolo y realidad*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Puiggros, A. (1995): *Historia de la Educación en Argentina, VI. Discursos Pedagógicos e Imaginario Social en el Peronismo (1945-1955)*, Buenos Aires, Galerna.
- Plotkin, M. (1993) *Mañana es San Perón. Propaganda, rituales políticos y educación en el régimen peronista (1946-1955)*, Buenos Aires, Ariel
- Somoza Rodríguez, M. (2006) *Educación y política en Argentina*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila.

⁷ Explica Maritain (para quien signo y símbolo son la misma cosa) que “aun en el pensamiento normal los signos que un hombre usa para significar las cosas (signo directo) lo significan a él mismo (signo reflexivo) (Maritain, 1980:104).

**LAICIDADES EN LA EDUCACIÓN. EL PROCESO DE REGULACIÓN
NORMATIVA DE LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN LA EDUCACIÓN
PÚBLICA DE CÓRDOBA (1896-1923)**

**SECULARISM IN EDUCATION. THE PROCESS OF NORMATIVE REGULATION
OF THE TEACHING OF RELIGION IN THE PUBLIC EDUCATION OF CÓRDOBA
(1896-1923)**

Gabriela Alfonsina Lamelas*

Las medidas laicistas que se adoptaron en el país en las dos últimas décadas del siglo XX, en particular la Ley 1420, pusieron en guardia a la poderosa Iglesia Católica de Córdoba, la que iniciará una serie de acciones con el objetivo de evitar que la ley de educación que debía darse la provincia siguiera sus pasos.

Doce años después, la Legislatura de la provincia votó la primera Ley de Educación Nº 1426 que reglamentaba la enseñanza de la religión en las escuelas públicas iniciando el proceso de regulación normativa del sistema educativo provincial que marcará el punto de partida de un rumbo divergente en cuanto a la enseñanza de la religión como espacio curricular especial en las leyes provinciales. La legislación, en tanto componente central de la política educativa y su rol regulador del sistema educacional en su conjunto, se instituye como analizador de las tensiones, conflictos, alianzas y articulaciones entre diversas posiciones ideológico-políticas que pugnan por definir y orientar la educación provincial en el período que va desde 1896 a 1923.

Educación – Legislación – Religión – Laicidades – Iglesia Católica

* Escuela de Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Humanidades – Universidad Nacional de Córdoba. CE: gabrielacba@hotmail.com

The secularistic measures that were officially adopted in the country in the last two decades of the XIXth century, in particular the Law 1420, put the powerful Catholic Church of Córdoba on guard, so that it began to take action intended to prevent the education law which the province should enact from taking the same course as the secularistic national law.

Twelve years later, the Legislature of the province approved the enactment of the first Law of Education Nº 1426 that regulated the teaching of religion in the public schools, thus beginning the process of normative regulation of the provincial educational system that will mark the starting point of a divergent course with regard to the teaching of religion as a special curricular area in the provincial laws. Standing legislation, as long as it is a central component of educational policies and its regulatory rol with respect to the educational system as a whole, largely reflected the tensions, conflicts, alliances, and links between the diverse ideological-political stances of the groups that struggled with each other to define and guide the provincial education in the period that goes from 1896 to 1923.

Education – Legislation – Religion – Secularism –
Catholic Church

INTRODUCCIÓN

El fortalecimiento del liberalismo secularizante que tuvo lugar en las últimas décadas del siglo XIX se expresó también en el terreno educativo, donde un sector de la burguesía gobernante impulsó decididamente la laicidad de la enseñanza. El carácter de las disputas en el seno del Congreso Pedagógico y la votación de la Ley 1420 unos años después, serán expresión de la intensidad del debate.

La Ley 1420, sin embargo, fue la expresión legislativa de una acotada laicidad a tono con las tibias medidas laicistas que caracterizarán al período. Dicha ley no enuncia la laicidad como uno de sus principios, a pesar de lo cual sus postulados excluyen de los contenidos mínimos a la religión y a su vez establecen expresamente que la enseñanza religiosa sólo podrá ser brindada en las escuelas públicas por los ministros autorizados de los diferentes cultos a los niños de su respectiva comunión, antes o después de las horas de clases. Podríamos definirla entonces como una ley que

dispone que la enseñanza de la religión en las escuelas públicas no puede estar incluida en el currículum escolar, que no obliga a los docentes a dictarla en horario de clase pero que sin embargo continúa otorgando un espacio a la religión en el sistema público educativo habilitando el uso de los edificios escolares por parte de los ministros de los diferentes cultos, marcando los límites de la laicidad alcanzada.

Las ambiguas formulaciones con las que finalmente emerge el texto definitivo no obstan para que en el imaginario social la Ley 1420 sea reconocida como la que establece que la educación pública argentina será laica, gratuita y obligatoria, imaginario que se sostendrá hasta la actualidad. Su votación constituyó un duro golpe para la Iglesia Católica cuyas pretensiones consistían no sólo en establecer la enseñanza de la religión en horario escolar sino que incluían que *religión* fuera apreciada como sinónimo de *católica*.

Pese a no haber podido prescribir el contenido de la ley, la Iglesia Católica y su sector de influencia lograron imponer que su alcance se limitara a la Capital Federal y a los Territorios Nacionales, bajo el argumento de que las provincias debían mantener el derecho constitucional a legislar sobre la instrucción primaria en sus propias jurisdicciones, dando lugar a diferentes realidades regionales. Esta disposición abrió la posibilidad para que las jerarquías de la Iglesia Católica concentraran sus esfuerzos en lograr que las normativas provinciales no siguieran los pasos de la ley nacional.

Es en este aspecto del proceso donde este trabajo se centra, indagando respecto a algunos rasgos del mismo a partir de analizar el caso de la provincia de Córdoba. ¿La promulgación y el carácter de la Ley 1420 dieron lugar a una sucesión de leyes locales que homogeneizaron en un mismo nivel de laicidad a todos los distritos provinciales? ¿Qué tipo de Ley se dio la provincia de Córdoba respecto a la enseñanza de la religión? ¿Cuáles fueron los mecanismos utilizados por el Nacionalismo Católico Cordobés (Roitenburd, 2000) para impedir el avance local de las medidas laicistas? Estos y otros interrogantes serán analizados en este trabajo.

El proceso de regulación normativa de la educación religiosa en Córdoba

Luego de la promulgación de la Ley 1420, tal como sostuvimos más arriba, las provincias emprendieron la tarea de dotarse de sendas legislaciones educativas para sus nacientes sistemas públicos de educación. Como ya había ocurrido en el caso nacional, los debates sobre el lugar que debía ocupar la Iglesia Católica y la religión en los

programas de estudio y en el conjunto de la vida escolar fueron una de las notas distintivas.

En el caso de la provincia de Córdoba, la primera ley de educación se promulgará recién doce años después de la votación de la Ley 1420, en el año 1896, cuando se dicta la Ley de Educación Común Nº 1426. Córdoba será la última provincia argentina en darse una legislación escolar. Este acto legislativo no agota, sin embargo, los límites de un proceso que se extiende por varios años más, al menos hasta el año 1923 cuando a propósito de una reforma de la carta magna se le otorga a la educación religiosa status constitucional. Este proceso inicia un camino divergente de la legislación educativa local y dará origen a uno de los signos distintivos del sistema educativo provincial: su carácter disonante respecto a la enseñanza de la religión en las escuelas públicas, elemento distintivo que la Iglesia Católica y los sectores políticos aliados se encargarán de sostener hasta la actualidad.

La “resistencia” a la Ley 1420

El mencionado proceso de secularización que se desarrolló por esos años en que la religión fue cediendo progresivamente su lugar de privilegio en distintos ámbitos, entre ellos el educativo, tampoco fue homogéneo en todo el territorio del naciente Estado. En el interior, y en Córdoba en particular, la Iglesia Católica –resguardada por las élites dirigentes locales– emprende un proceso de resistencia a las medidas adoptadas por los gobiernos centrales, propiciando el mantenimiento de una clara identificación del poder estatal con el clerical. El interior se convertirá discursivamente en sinónimo de tradición católica. Y la educación, basada en la moral y los valores católicos, será concebida como el cemento principal de la sociedad cordobesa, apelando a la tradición cristiana como reaseguro del orden social. Los años de dominación colonial habían convertido a la Iglesia Católica en una institución hegemónica en la provincia, tanto en el terreno económico como en el social y cultural. En la segunda mitad del siglo XIX, Córdoba era el centro de la actividad religiosa del interior del país y también uno de los principales centros educativos, en cuyo esquema la Iglesia Católica ocupaba un lugar preponderante. A la escuela se le delegará la función de extender dicho ideario y despertará, en consecuencia, una enconada disputa por su control.

En este marco, la oposición a las medidas laicistas adoptadas desde Buenos Aires dio lugar a un fuerte proceso de resistencia por parte de las cúpulas eclesiásticas.

Las alianzas tejidas por las jerarquías de la Iglesia Católica con los grupos de poder locales buscarán resguardar el lugar hegemónico y de privilegio detentado por la Iglesia Católica y erigir una estructura legal y jurídica acorde para preservarlo, estructura que se terminará de diseñar en los años siguientes (Ayrolo, 2011).

Así, en abril de 1884, coincidiendo con los últimos debates de la Ley 1420, el Obispado de Córdoba emprendió una ofensiva para evitar que la Ley provincial que debía establecerse siguiera los pasos de la 1420 emitiendo la Pastoral del Vicario Clara.¹ La pastoral, que reavivó la confrontación y la resistencia de la Iglesia, sostenía entre otros puntos fundamentales que prohibía a los padres católicos enviar a sus hijos a la Escuela Normal ya que su regente era Francisca Armstrong, una de las maestras de EEUU contratadas por Sarmiento, algunas de las cuales profesaban el culto protestante. Al tomar conocimiento el gobierno nacional de la difusión de dicha pastoral suspende al Vicario en sus funciones y dispone su procesamiento judicial. Clara no acata tales disposiciones y se abre un período de tensos enfrentamientos.

Según analiza Silvia Roitenburd (2000: 98), uno de los objetivos de la Pastoral consistía en presionar contra la promulgación en la provincia de una ley similar a la Ley 1420 –aún pendiente. La pastoral generó un tenso clima y articuló mecanismos de presión que colaboraban en posponer la resolución de estos temas.

A criterio de las altas jerarquías de Córdoba la implementación de una “resistencia” podría tener efectos favorables en el objetivo de derogar la Ley 1420 –que regía sólo para el nivel nacional– y la de matrimonio civil. La resistencia practicada con singular decisión por miembros del clero apoyados por funcionarios en el ejercicio de funciones públicas, ilustra acerca de mecanismos mediante los que, con diversa suerte, se intentó obstruir el avance liberal. Todos estos mecanismos permitieron a las altas jerarquías eclesiásticas detener el avance del laicismo en varios terrenos, particularmente en el educativo donde lograron evitar la promulgación de una Ley que siguiera los pasos de la 1420, iniciando un curso divergente al de la Nación.

Recién en 1896 el Departamento de Instrucción Pública dicta, en forma provisoria hasta tanto la legislatura expidiera una Ley General, un *Decreto sobre la educación común y obligatoria* que no hace referencia a la educación religiosa. Establece que la educación común es “*obligatoria y gratuita*”. Declara como necesidad

¹ Clara, excatedrático de la UNC en la cátedra de Cánones, cargo del que había sido separado en 1854 por afirmar que los congresales no tenían derecho a sancionar la Constitución por sí mismos sino que debían hacerlo en común con la Iglesia. En 1883 ocupa la sede vacante dejada por Fray Mamerto Esquiú.

primordial en su Art. 3 “la formación del carácter de los niños por la enseñanza de la moral, de las instituciones nacionales y de la vida de los bienhechores de la humanidad”. Y en el mínimo de instrucción primaria obligatoria, en el Art. 9, no menciona la religión sino que sólo hace referencia a “*moral y urbanidad*”. (Decreto sobre la Educación Común y Obligatoria. 1896)

Unos meses después se promulgará la Ley de Educación Común Nº 1426 que regirá los destinos de la educación provincial durante más de cien años. El decreto de 1896 es tomado como antecedente, sin embargo, su Art. 3 es modificado sensiblemente agregando a la enseñanza de la moral la “*de la religión*”. En tanto, en el Art. 9 en consonancia con lo anterior, el mínimo de instrucción primaria obligatoria, tanto en las escuelas fiscales como en las particulares, incluye: “*Religión, moral y urbanidad*”. Establece asimismo que el Consejo General tendrá la facultad de “dictar planes de estudio para las escuelas comunes, mientras la H. Legislatura de la provincia no usare de esta facultad” especificando a renglón seguido que será el encargado de “determinar la forma en que deberá ser dada la enseñanza religiosa en las escuelas fiscales” (Ley de Educación Común Nº 1426). Vemos así inaugurada una *tradición legislativa* que incluye la educación religiosa en la educación pública provincial, la cual continuará ganando peso en los textos legislativos en los años siguientes.

La década del noventa había disipado las de por sí tímidas intenciones laicistas que los sectores dirigentes habían defendido en los años ochenta, dando lugar a la votación de una Ley que se alejaba del contenido de la Ley 1420 respecto a la enseñanza de la religión.

“El Pacto Laico Argentino”

El título de este apartado remite a la conceptualización que utiliza Roberto Di Stefano para caracterizar el cambio que se produce entre 1880 y 1890 en relación al enfrentamiento entre liberales y clericales ante las medidas laicistas.

Di Stefano recurre a algunas categorizaciones realizadas por Baubérot y las recrea para el caso argentino, particularmente la noción de *pacto laico* con la que hace referencia a un consenso, no necesariamente explícito, entre poder secular y poder religioso. El punto de acuerdo es el resultado de una determinada relación de fuerzas que define un modelo de laicidad entre otros posibles, aceptado o cuanto menos tolerado. “Por parte del Estado, el pacto implica sancionar jurídica y simbólicamente la hegemonía de la Iglesia Católica en el campo religioso, cosa que hace de muchas

maneras” (Di Stefano, 2011: 82). Un pacto que no sólo se sanciona en las leyes y en la posición de poder otorgada a la Iglesia Católica en el sistema educativo, sino también en los fondos destinados al presupuesto de culto, los subsidios a escuelas religiosas, entidades y manifestaciones católicas de lo más variadas.

Este pacto laico se sella en la Argentina entre 1890 y las primeras décadas del siglo XX cuando aparece la llamada *cuestión social* y ante la convicción de que ninguno de los dos poderes puede prescindir del otro. Ni el Estado ni la Iglesia tienen nada que ganar si se profundiza el proceso de laicización.

Por esos años, el escenario internacional estaba fuertemente convulsionado. La Primera Guerra Mundial, el impacto de la Revolución Rusa, los levantamientos obreros que se dan entre el año 1919 y 1921, llevaron a las élites dominantes a volver a creer en la Iglesia Católica como mecanismo privilegiado –junto con la represión directa– para controlar las aspiraciones de las masas. El país estaba atravesando en dicho período importantes transformaciones estructurales, consolidándose una economía exportadora de bienes primarios de origen agropecuario, con el consiguiente desarrollo de las ciudades-puerto y la formación de una clase media que comenzó a demandar participación. A su vez, un sector de la Oligarquía tomó nota de la agudización de los conflictos obreros y del avance de sectores como el anarquismo y el comunismo.

El modelo educativo y la historia legitimadora de un patriotismo pasivo comenzaron a articularse en un discurso que se combinará con una efectiva represión a todas las formas de “disolución del orden”. Junto con el renacer del poder de la Iglesia Católica, nace también por entonces la Liga Patriótica, un grupo de ultraderecha creado a partir de las huelgas de fines de 1918 y principio de 1919. Así, Iglesia, *mundo católico* y Liga Patriótica, se brindaron mutuo apoyo en su tarea de retornar al “orden social” (Roitenburd, 2000).

La llamada *cuestión social* se tradujo en el terreno educativo en reformas articuladas con el objetivo de impedir el “desorden”, reforzando los elementos restrictivos y prescriptivos de la nacionalidad y de la identidad entendida como reforzamiento del control social y como un conjunto de pautas de disciplinamiento que la escuela debía difundir mediante su organización y mediante el currículum.

En un sentido general, el fortalecimiento institucional, las nuevas alianzas con sectores del poder, la influencia remozada sobre sectores amplios de la sociedad, lleva a los sectores integristas de la Iglesia Católica a volver a insistir con la derogación de la Ley 1420, tomando nota del cambio en la relación de fuerzas. La “recristianización” se

extiende como consigna a nivel nacional, atacando nuevamente la educación laica, promoviendo un lugar central de la religión.

La religión en la legislación educativa local

En sintonía con lo que ocurre a nivel nacional, el espacio público y asociativo cordobés sigue siendo disputado por sectores clericales que por estos años tienden a confluir con un liberalismo de tipo conservador. Los sucesores del juarismo no sólo intentan evitar enfrentamientos con la Iglesia sino que derivan importantes recursos fiscales a favorecer organizaciones impulsadas por ella.

El afianzamiento de los sectores conservadores y procatólicos en la política provincial lleva a la gobernación al panista José A. Ortiz Herrera, acompañado en la fórmula por el dirigente católico Jerónimo Pantaleón del Barco. Durante su gestión se realiza la reforma de la Ley de Educación 1426.

En efecto, en 1908 se promulga la Ley 2023 –modificatoria de la 1426– la que entre otras cosas agrega artículos en los que se reglamenta la enseñanza religiosa. En el Art. 3 establece: “Es de necesidad primordial la formación del carácter de los niños por la enseñanza de la moral y de la religión”. En el Art. 10 estipula que la enseñanza religiosa será dada en las escuelas públicas por ministros del culto católico, o en su defecto por personas debidamente autorizadas por la autoridad eclesiástica. Esta enseñanza se dará a los niños cuyos padres, tutores o encargados no hubiesen manifestado voluntad en contrario. (Ley de Educación Común de la Provincia de Córdoba N° 2023.)

Como puede observarse, la Ley 2023 va mucho más allá que su antecesora regulando la enseñanza de la religión como norma: las escuelas deben enseñar religión católica a todos los niños, excepto a aquellos cuyos padres manifiesten voluntad en contrario.

Por otro lado, respecto a qué se entiende por religión en la legislación, el artículo sólo menciona al culto católico estableciéndose por lo tanto la equivalencia entre religión=catolicismo y excluyéndose todas las demás creencias del ámbito de la escuela como ilegítimas. Esta “precisión” que introduce la reforma legislativa legaliza lo que en la práctica venía sucediendo de los años anteriores. Valga como ejemplo una disposición emitida por el Director General de Escuelas en 1896, en la que recomienda a los Inspectores, entre otras cosas, vigilar que la educación moral se cimente en la enseñanza de la moral en la religión cristiana. “Obsérvese si se hacen comprender

verdaderamente el espíritu y las sublimidades de la religión católica. Indíquese la conveniencia de enseñar y comentar la vida de Jesús. Hágase relatar la vida de los bienhechores de la humanidad” (Diario Los Principios, Citado por Roitenburd, 2000).

La Ley 2023 significó un nuevo avance de los sectores clericales ya que la moral se separa de la religión en las estipulaciones del mínimo de instrucción obligatoria y se reglamenta su ejercicio, equiparando además religión a catolicismo.

Sintetizando, entre 1896 y 1908 se reglamenta la enseñanza de la religión en la legislación local. Sin embargo, aún estaba pendiente un nuevo capítulo: la reforma constitucional de 1923.

Consolidación legislativa

La Constitución Provincial vigente desde entonces establece que “los padres tienen derecho a que sus hijos reciban en la escuela estatal, educación religiosa o moral, según sus convicciones” (Constitución de la Provincia de Córdoba). Esta formulación, que ha servido de valioso argumento jurídico a los defensores de la enseñanza de la religión en los sucesivos debates durante el siglo XX, se remonta a la Convención Constituyente que sesionó entre enero y octubre de 1923. En los extensos debates participaron figuras adscriptas a dos tendencias diferenciadas: una conservadora, representada por el Partido Demócrata y otra corriente liberal e innovadora, sostenida por los convencionales jóvenes del mismo Partido, apoyados por los representantes del Partido Socialista (Hernández, s/f).²

Estos últimos sostuvieron la necesidad fundamental de establecer la laicidad de la enseñanza, “el único carácter que puede tener la enseñanza primaria en las escuelas públicas” (Discurso Constituyente Astrada, P. 756).

Las argumentaciones también remiten a elementos como la cuestión de “la religión del maestro” así como a fundamentaciones de tipo pedagógico, similares a las esbozadas en los debates de la Ley 1420. Por su parte, los convencionales que defendieron la enseñanza religiosa sostenían que la escuela pública debía ser para todos y que por ello debía excluir de la instrucción mínima obligatoria la enseñanza de la religión.

² En los comicios donde se eligieron constituyentes no se presentó el radicalismo, favoreciendo este hecho la representación del socialismo y de otras fuerzas independientes. La mayoría oficialista fue abrumadora, lo cual no impidió que las disputas sean de una interesante profundidad.

El debate es extensísimo. Cientos de páginas, referencias, citas, argumentaciones y fundamentaciones se combinan con una profusa cantidad de documentos y remisiones que ilustran el estado del tema.

Nos interesa recuperar entre ellos la transcripción que se realiza del programa adoptado por el Consejo General de Educación de Córdoba en el año 1915, basado en el catecismo propuesto por Pío X. Según consta en el libro de resoluciones del año 1914 del Consejo, las autoridades eclesásticas remitieron a la Dirección General un proyecto con el programa de la enseñanza religiosa en las escuelas, aprobándolo por unanimidad (H.C.R.C., 7 de mayo de 1923, p. 862). Recuérdese que el Consejo General de Educación tenía entre sus atribuciones la de establecer el modo en que se llevaría adelante la enseñanza de la religión. Este modo, como puede verse, lo determinaba directamente el Vaticano. Por su carácter ilustrativo citamos parte del mismo para graficar el tenor y contenido de la llamada *hora de la religión* durante las primeras décadas del siglo XX.

PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE LA RELIGIÓN EN LOS GRADOS INFERIORES – (1º A 3º) – SEGÚN EL CATECISMO DE S.S. PIO X:

PRIMER GRADO

Bolilla 1ª. – La señal de la cruz y varios modos de usarla, pág. 3.

Bolilla 2ª. – Dios – Su existencia – Inmensidad – Eternidad – Espiritualidad y su poder creativo y fin de la creación del hombre, pág. 3 y 4.

Bolilla 3ª – La Santísima Trinidad – Nombre e igualdad de las tres divinas personas, página 4.

Bolilla 4ª – Misterio de la Encarnación – Fin de la Encarnación – Jesucristo, páginas 4 y 5.

Bolilla 5ª – Salvación – Goces reservados en el cielo - ¿Quiénes los consiguen?, página 5... (H.C.R.C., 8 de mayo de 1923, p. 888 a 895)

El contenido de los programas para 2º y 3º grado es similar, adoptándose lo que podríamos denominar un *criterio pedagógico* de profundización de contenidos y una tendencia a incrementar los niveles de abstracción de los mismos.

Podemos afirmar entonces que la presencia de la religión en la educación no se limitaba sólo a su codificación en la legislación sino que tenía su efectivo correlato en la práctica escolar, fuertemente regulada desde las más altas esferas eclesásticas con

implicancias directas en las escuelas públicas cordobesas. A pesar de los duros debates, la Convención Constituyente aprueba y otorga jerarquía constitucional a la educación religiosa, consolidando las bases doctrinarias y normativas que servirán de fundamento jurídico central a los sectores antilaicistas durante todo el siglo siguiente.

Conclusiones

Como hemos visto, la década de 1880 fue trascendente en cuanto a disputas en torno a la laicidad de la educación, tanto a nivel nacional como provincial. La ola inmigratoria, la fuerte influencia de las ideas renovadoras que llegaban desde Europa, la industrialización creciente y sus consecuentes derivaciones económicas, sociales y culturales, crearon el clima y las condiciones propicias para que un sector de la clase dirigente argentina emprendiera decididamente la lucha por la laicidad en el terreno educativo. Los posicionamientos en el Congreso Pedagógico y la promulgación de la Ley 1420 constituyeron la materialización de estas pretensiones. La Ley de Educación estableció finalmente la tolerancia religiosa en las escuelas e instauró un tipo de laicidad que, aunque limitada en su formulación legal, dio inicio una tradición manifiestamente laicista en el sistema educativo nacional.

Sin embargo, esto no significó su generalización mecánica al conjunto del sistema. Particularmente en Córdoba, las jerarquías eclesiásticas hicieron valer su peso hegemónico desarrollando distintas estrategias con el objetivo de dilatar la votación de una ley de educación en la provincia a fin de “esperar” un momento más propicio en el que pudiesen garantizar la permanencia de su influencia en el ámbito educativo.

Recién doce años después se votará una Ley de Educación para la provincia que incluirá la educación religiosa como parte de los contenidos mínimos iniciando un proceso divergente que no sólo no se revertirá en los años siguientes sino que se profundizará, instaurando una *tradición* local que llega hasta nuestros días.

Bibliografía

Arendt, H. *¿Qué es política?* Barcelona, 1997.

Ayroló, V. (2010-a) Sociedad, Iglesia y Educación en Córdoba durante la primera mitad del siglo XIX. En: Roitenburd, S. y Abratte, J. (Comp.). Historia de la Educación Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos. Córdoba: Brujas.

DI Stefano, R. *El pacto laico argentino (1880-1920)*. Polis, Nº 8, 2º semestre de 2011.

DI Stefano, R. *Ovejas negras. Historia de los anticlericales argentinos*. Buenos Aires, Sudamericana, 2010.

Hernández, AM. *Breve reseña de antecedentes constitucionales en la provincia de Córdoba*. Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba (República Argentina) en <http://www.acader.unc.edu.ar> consultado el 18/08/12.

Roitenburd, S. *Nacionalismo Católico Córdoba (1862-1943) Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. Córdoba, Ferreyra Editor, 2000.

**LA TRANSMISIÓN Y ENSEÑANZA DEL PASADO RECIENTE EN
ARGENTINA. REPRESENTACIONES, POSIBILIDADES Y DIFICULTADES
EN EXPERIENCIAS FORMATIVAS**

**THE CONVEYING AND TEACHING OF THE RECENT PAST IN ARGENTINA.
REPRESENTATIONS, POSSIBILITIES, AND DIFFICULTIES OF EDUCATIONAL
EXPERIENCES**

Rodrigo Edgar Saguas*

El presente trabajo tiene como finalidad compartir algunos avances de investigación, desarrollados en el marco del Proyecto de investigación *Posibilidades, obstáculos y alternativas para la transmisión de conocimientos en la universidad (2012-2013)*, CIFYH- UNC.

La transmisión y enseñanza del pasado reciente en Argentina, se ha puesto como cuestión que interpela fuertemente a la Pedagogía, sobre todo en los últimos veinte años. No obstante, ha sido un fenómeno estudiado de forma más sistemática en este último tiempo en nuestra región, pero donde la Pedagogía, como disciplina, ha tenido un lugar un tanto difuso. En este sentido, ha sido de interés, poder recuperar experiencias y prácticas formativas, producciones didácticas, producción de materiales, que pongan de relieve algunas de las problemáticas y dificultades que se presentan a la hora de la transmisión y enseñanza del pasado reciente, y la posibilidad de que la Pedagogía tome la palabra en términos de favorecer alternativas a las propuestas de enseñanza.

Memoria – Pasado reciente – Subjetividad – Experiencia – Pedagogía

Share some progress o previews research, developed under the research project: *Possibilities, obstacles and alternatives to knowledge transmission in a University (2012-2013)*, CIFYH-UNC, has been the objective of this paper.

* Universidad Nacional de Córdoba- Facultad de Filosofía y Humanidades- Escuela de Ciencias de la Educación. CE: rodrigossaguas@yahoo.com.ar

The transmission and teaching of the recent past in Argentina, has been as a subject that appeals strongly to the pedagogy, especially in the last twenty years. However, has been a phenomenon more systematically studied in recent times in our region, but where the Pedagogy as a discipline has had a place somewhat diffuse. In this regard, has been interesting to retrieve experiences and training practices, didactic productions, production of materials, that can distinguish some of the problems and difficulties in the transmission and teaching of the recent past, and the possibility that the Pedagogy overcome this to stimulate alternatives to the teaching approach.

Memory – Recent past – Subjectivity – Experience – Pedagogy

En los últimos años, la transmisión del pasado reciente y la construcción de una memoria colectiva, se han colocado como uno de los temas más controversiales en la agenda de la educación. Ya no se puede pensar en una formación “integral” de los sujetos, sino desde una perspectiva que incluya los derechos humanos.

De Amézola (2012: 1-2), entre otros aspectos, señala que el tratamiento escolar del pasado cercano no es una novedad absoluta de los últimos tiempos porque formalmente estuvo presente en el currículum oficial y los manuales escolares mucho antes de 1993. Con la reforma educativa de los '90 se produjo el gran cambio en cuanto a la enseñanza de la historia, donde se pasa de la primera mitad del siglo XIX, a los procesos históricos contemporáneos y aún a los más recientes. Pero junto con este objetivo se fue abriendo paso otro elemento que se hizo cada vez más fuerte, relacionado con una cuestión central para la educación histórica: la formación del ciudadano. En este aspecto, se consolidó cada vez más la idea de que estudiar la trágica experiencia vivida por la sociedad argentina en los años de la última dictadura militar sería fundamental para la formación del ciudadano democrático.

A pesar del quiebre en la transmisión que ha significado la dictadura y los nuevos imperativos de la educación, la escuela aún hoy se sigue debatiendo entre este reconocimiento de la ruptura y las formas más tradicionales de gestión del pasado, donde aún subsistirían imágenes de una identidad nacional esencialista, ligada a la afirmación de un territorio, al relato de un pasado épico y a símbolos inmutables (Romero, 2004 citado por Raggio, 2012: 6).

Podríamos plantear como hipótesis, siguiendo los ejemplos de los inmigrantes argelinos en Francia que analiza Hassoun, que es el silencio y la represión de una memoria traumática lo que más limita a las nuevas generaciones para procesar y compartir esa carga, para vincularse a la historia de una manera que permita una recreación de la herencia que no sea pura repetición. Planteos que invitan a repensar la transmisión como mera reproducción de la memoria. Por el contrario, dice Hassoun, “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para mejor reencontrarlo” (Hassoun, 1996 citado en Dussel, 2002).

Tal como señala Raggio (2012: 6):

(...) el abordaje del pasado reciente en la escuela no fue producto de una transformación de la cultura escolar, es decir; en el “‘intercambio de significados’ particular que estructura la institución escolar”, (Caruso y Dussel, 1999: 24); a raíz de los cambios producidos en la transición democrática. **El “deber de memoria” se impuso en la escuela de “afuera hacia adentro”.**

Siguiendo lo antes expuesto, sostenemos en segundo lugar, el planteo que hace J. Trímboli,¹ a partir del análisis de la película *Los Rubios*, en relación a que uno de los problemas que se presentan en este tiempo y que *Los Rubios* es muestra de ese síntoma, es la distancia generacional entre aquellos que vivieron la experiencia de la militancia y la represión y las nuevas generaciones, distancia que la transmisión no pudo zanjar, “síntoma de la transmisión trunca”. De aquí que pensar la transmisión no sólo implica dar a conocer los hechos de la historia, sino trabajar para una apropiación significativa de este pasado por parte de las nuevas generaciones.

Por otra parte, en términos jurídicos y políticos se han producido importantes avances. La Ley Nacional de Educación N° 26.206, sancionada en 2006, en su Cap. II, Art. 92°, inc. c), dispone:

El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y

¹ Cfr. TRÍMBOLI, J: “*Los Rubios y la incomodidad*” Módulo: “En torno a la Argentina entre 1965 y principios de este siglo”, postítulo docente, CePA, Bs As, 2006. (Artículo en línea) p. 1.

la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N° 25.633.

Es importante señalar que esta Ley resultó un gran avance en el diseño de lineamientos curriculares para todos los niveles del sistema educativo. Empero, se trata de un conjunto de saberes y contenidos de enseñanza que implican una importante cuota de conflictividad y/o disputa. Tal es el caso de las diferentes narrativas que circulan como fuente de conocimiento en la sociedad y por supuesto en la escuela, por ejemplo: la teoría de los dos demonios. Esta interpretación se constituyó en el discurso social que acordó ubicar a la sociedad como espectadora y víctima de lo ocurrido ya que se sostenía que había resultado “engañada” y perjudicada por una guerra entre dos grupos armados: los militares de un lado y los guerrilleros del otro. Por otro lado, podemos mencionar la “teoría de la reconciliación nacional”, gestada a partir del levantamiento carapintada de 1987 y el colapso económico de 1989. No repetir un pasado cargado de conflictos fue el imperativo del gobierno de Carlos Menem, que plantó la necesidad de olvidar las tragedias del pasado como única forma de avanzar hacia el futuro. Esta fue la justificación de los indultos firmados por el nuevo presidente en 1989 y 1990. En otro registro, se suma la construcción permanente de conocimiento acerca del pasado reciente, a partir de los juicios que actualmente se llevan adelante en nuestro país y sus sentencias, y la re-configuración en este sentido de la producción de conocimiento por parte de la historia. En consecuencia, como sostiene De Amézola (2012: 20), no es el avance de la historia el que define cómo se tratan estos temas en la escuela sino el estado de la memoria colectiva, cuyos cambios a través del tiempo sintetizamos.

Compartimos con Raggio,² la idea acerca de que construir una Pedagogía de la memoria no sólo involucra definir contenidos sino sobre todo las formas en que esos contenidos se transfieren; poner atención a la relación entre docentes y alumnos, al cotidiano escolar, vinculando la transmisión del conocimiento con la producción de ese conocimiento.

Ahora bien, lo anterior sólo será retórico sino comprendemos la ineludible conexión con la experiencia y la necesidad de re-pensar nuestras prácticas, autorreflexionar en torno a sus supuestos explícitos y ocultos y desde allí transformarlas. La Pedagogía de la memoria, sostiene Raggio, emerge como un espacio

² Cfr. RAGGIO, S. *Políticas de la Memoria*- Comisión Provincial por la Memoria. Ver: http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyense%C3%B1anza/b_pedagogia.html

de construcción donde volver a pensar el proyecto histórico.

Podemos definir inicialmente a la Pedagogía de la Memoria como el conjunto de prácticas que se articulan desde los diferentes espacios educativos, entre ellos los Sitios de Memoria, con el objetivo de abordar críticamente la relación temporal entre pasado, presente y futuro que supone la construcción de las memorias. Estas prácticas no están libradas de tensiones y contradicciones. Precisamente en ese carácter dinámico, conflictivo y heterogéneo radica su dimensión política y transformadora. (Chupinas de Colección, 2011: 21).³

La Pedagogía de la memoria, trata de problematizar sobre el cómo y qué enseñar, cómo enseñar a partir del horror. Pero, como señala Fossati (2004: 5), enseñar no es sólo conservar la memoria. En nuestra práctica cotidiana enseñar es explicar. No sólo somos llevados a transmitir aquella historia para que su memoria sea conservada, sino que debemos darle una explicación. Explicar significa esforzarse para hacer emerger la complejidad de un dibujo, así como “distender los pliegues” de un tejido sirve para descubrir la trama.

Raggio sostiene que (2012: 10):

El legado a transmitir radica en lo que ***no puede volver a suceder. Los héroes han dado paso a las víctimas.*** Se trata de reparar la cesura, de restituir la posibilidad de ser comunidad y construir un nuevo relato que garantice un futuro en común.

A esta complejidad, se suma la idea de experiencia por la que atraviesan los sujetos involucrados en estos procesos de transmisión. Larrosa (2006: 88) sostiene que la experiencia “es eso que me pasa”, en esa línea, la experiencia involucra al sujeto. Supone un principio de alteridad, extrañeza, subjetividad. Involucra y transforma al sujeto desde esa ex-terioridad que forma parte de la ex-periencia. Por otro lado, tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos (Larrosa, 2006: 111).

Estamos aquí intentando desarrollar un trabajo de investigación preocupado en re-construir y analizar algunas de las experiencias llevadas adelante por jóvenes de

³ Para una consulta de los materiales producidos por el Archivo Provincial de la Memoria y el Espacio para la Memoria y la Promoción de los Derechos Humanos La Perla, ver: <http://www.apm.gov.ar/content/publicaciones>

escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, en el marco del Proyecto “Jóvenes y Memoria”, coordinado por el equipo del Área de educación del ex Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE) Campo La Ribera, contando con la participación y colaboración de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC.

El Programa Jóvenes y Memoria se creó para propiciar preguntas. No se trata de hacer repetir a los jóvenes el relato de los mayores, sino que puedan reelaborarlos, tamizándolos en la trama de su propia experiencia. Este proyecto comienza en la Ciudad de La Plata hace más de diez años, impulsado por la Comisión Provincial por la Memoria. En Córdoba, este programa se desarrolla hace ya tres años, con la participación de jóvenes y docentes de escuelas secundarias de capital y del gran Córdoba.

La propuesta consiste en desarrollar durante todo el ciclo lectivo, un trabajo de investigación sobre el pasado reciente de la comunidad donde está inserta la escuela. No se fijan límites temporales precisos, sólo se insiste en la escala local y que el tema se inscriba en el eje “30 Años. Los desafíos de la democracia en las luchas por la igualdad, la memoria y los derechos humanos”.⁴

Lo distintivo del Programa en las políticas de memoria es la centralidad del protagonismo juvenil. Desde sus comienzos se propuso promover la incorporación de los jóvenes al proceso de elaboración social de la experiencia histórica reciente, marcada por la última dictadura militar. No se trata sólo de una propuesta novedosa para enseñar historia, sino sobre todo de una intervención política para promover un trabajo sobre el pasado que logre ampliar los marcos de la memoria social, incorporando las preguntas (y las respuestas) de las nuevas generaciones.

El lugar imaginado para los jóvenes en los procesos de transmisión es una de las claves para garantizar “una transmisión lograda” es decir que pueda ser apropiada por los jóvenes y sea capaz de interpelar su propia subjetividad y experiencia generacional.

En este sentido, se abren algunos interrogantes: ¿por qué se interesan los jóvenes por el pasado reciente?, ¿qué sentidos otorgan o representaciones construyen?, ¿qué dificultades se presentan en estas instancias de formación?; ¿qué problemáticas son planteadas por parte de los jóvenes acerca de la transmisión del pasado reciente?, ¿Cuáles son los contenidos de la reflexión de los jóvenes sobre el pasado reciente? ¿Qué

⁴ Para ampliar información se podrá consultar en la web: <http://www.apm.gov.ar>
http://jovenesy memoria.comisionporlamemoria.net/?page_id=105

rupturas y continuidades se advierten con respecto al pasado reciente y el presente?; ¿qué relatos/conocimientos construyen acerca de ese pasado reciente?; ¿qué memorias construyen?; ¿por qué los docentes consideran “valiosos” estos temas para la formación de los jóvenes?

Recuperar y atender a algunos de estos interrogantes, posiblemente nos permita avanzar con una de las consignas que unifica a las políticas de memoria –ese conjunto de iniciativas que distintos agentes proponen en torno a la elaboración social de las experiencias pasadas–, el mandato contra el olvido. Precisamente, entendemos que la existencia de políticas públicas de memoria, son las que habilitan a transitar experiencias como las del Programa Jóvenes y Memoria, las que interpelan nuevamente a la Pedagogía de la memoria, a fin de producir nuevas conceptualizaciones o propuestas educativas, hasta ahora no pensadas.

El Programa Jóvenes y memoria para escuelas secundarias, persigue el objetivo de una transmisión abierta a la pregunta y a la resignificación, donde se genere un espacio en que los nuevos miembros de la sociedad puedan apropiarse de la experiencia heredada de sus mayores, como legado y como deuda pendiente. Podemos decir entonces que los investigadores de Jóvenes y Memoria rescatan del riesgo del olvido la historia de sus mayores. La interrogación permite acercarse a lo que pasó, saber cómo y por qué pasó pero sobre todo les permite a los jóvenes apropiarse del pasado y resignificarlo.

Así también, tomar esta experiencia, nos interesa particularmente, atendiendo a lo planteado por Legarralde:⁵

Uno de los factores de éxito del programa Jóvenes y Memoria reside en que no se haya convertido en un contenido curricular, en una de las prácticas rituales de la escuela. Su carácter voluntario, su desvinculación de la estructura de incentivos de la evaluación, el hecho de que no se busque un premio, una recompensa, sino el mero ejercicio creativo y creador, la exploración y la construcción de sentido, lo tornan en algo que el dispositivo escolar difícilmente pueda procesar en sus formatos típicos.

En este marco general, acordando con Pereyra (2012: 11), educar en la

⁵ Ver: http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyense%C3%B1anza/b_pedagogia.html

memoria del pasado supone desplazarse de la esfera de los grandes relatos –en su doble carácter heroico o victimizante– a la escala individual, es decir, ponernos a nosotros mismos y a la historia de aquellos con quienes nos identificamos en tensión, de manera de hacer observable que la propia identidad no es la encarnación del bien y que los otros no constituyen la personificación del mal. Para que esta reapropiación y esta resignificación del pasado por parte de los más jóvenes sea posible, es necesario atender a las relaciones pedagógicas que viabilizarían esta transmisión. Siguiendo esta línea, la autora sostiene que (2012: 17):

Los crímenes del siglo XX, lo acontecido en la historia reciente de los países latinoamericanos y las guerras justificadas en supuestas incompatibilidades culturales y religiosas con las que se inauguró el siglo XXI requieren que la escuela genere experiencias de socialización distintas a las que ocurren fuera de ella, experiencias que cumplan con la función cultural de anticiparse al futuro (Tedesco, 2007).

Entendemos que algunos de los interrogantes planteados ayudarán a repensar nuestras prácticas pedagógicas y a la escuela como lugar privilegiado de la transmisión, es decir, la escuela no sólo como vehículo para la transmisión de un legado sino de apropiación de las experiencias pasadas.

Tal como sostiene Jelin (2000: 16) si toda experiencia está mediada y no es «pura» o directa, se hace necesario repensar la supuesta distancia y diferencia entre los procesos de recuerdo y olvido autobiográficos y los procesos socioculturales compartidos por la mediación de mecanismos de transmisión y apropiación simbólica. Esto lleva a reconceptualizar lo que en el sentido común se denomina «transmisión», es decir, el proceso por el cual se construye un conocimiento cultural compartido ligado a una visión del pasado. Pensar en los mecanismos de transmisión, en herencias y legados, en aprendizajes y en la conformación de tradiciones, se torna una tarea analítica significativa. Entonces, quizás comprender, *¿qué novedades traen las nuevas generaciones en los modos de elaboración de las experiencias pasadas?*⁶. De allí nuestro interés particular en detenernos en estas experiencias llevadas adelante por jóvenes de escuelas secundarias, quienes proponen un tema de investigación sobre la

⁶ Ver Raggio y otros. *Las nuevas generaciones en las políticas de la memoria. Reflexiones a diez años del Programa Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro*. Artículo en línea: http://www.comisionporlamemoria.org/investigacionyense%C3%B1anza/b_pedagogia.html

historia de su comunidad. En el trabajo de los jóvenes emerge el conflicto, el hiato, lo silenciado, así como también la voluntad de transmitir. El pasado recrea al presente, lo sitúa en la larga duración, hacia atrás y hacia el porvenir. Tal como sostiene Philp (2009: 25), el pasado se convierte en uno de los insumos claves para construir un imaginario, conformado por representaciones colectivas, en donde se articulan ideas, imágenes, ritos y modos de acción que varían a lo largo del tiempo en función de las necesidades políticas del presente.

Si de lo que se trata en las políticas de memoria y en la Pedagogía de la memoria es encontrar los modos y prácticas de tramitar una herencia, resulta de interés el planteo de Derrida (1998): “La herencia no es nunca algo *dado*, es siempre una tarea. Permanece ante nosotros de modo tan indiscutible que, antes de aceptarla o renunciar a ella, somos herederos, y herederos dolientes, como todos los herederos”. En este sentido, pretendemos abordar interrogantes que permitan de un modo u otro a la Pedagogía de la Memoria, pensar en prácticas educativas en las que esa “herencia” resulte significativa; la posibilidad de *anamnesis*:⁷ *el trabajo de recuperar del olvido lo no transmitido en la cadena intergeneracional*.

Bibliografía

- Arendt, A. (2011) “*La condición humana*” Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2006): “*Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*”, Buenos Aires
- Carli, S. *Discontinuidad e historización. Una mirada sobre la relación entre adultos y jóvenes en la argentina contemporánea*.
- Carli, S. (2008) *Visiones sobre la Universidad Pública en las narrativas estudiantiles. La experiencia universitaria entre la desacralización y la sensibilidad*. IICE 26, Buenos Aires, Pp. 107- 129.
- Carretero, M. y Castorina, J. (2010): “*La construcción del conocimiento histórico*” *Enseñanza, narración e identidades*. Buenos Aires: Paidós.
- De Amézola, G. (2012): “La enseñanza de la Historia en Argentina y los problemas de enseñar historia reciente en la escuela”. Clase 1 y 2. En: *Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en*

⁷ Yerushalmi, Y. H. (1998) “*Reflexiones sobre el olvido*” Yerushalmi, Y.; Loraux, N.; Mommsen, H.; Milner, J. C. y Vattimo, G. *Usos del Olvido*. Buenos Aires, Nueva Visión.

- conflicto*, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- Derrida, J. (1998) *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*. Madrid: Ed. Trotta.
- Dussel, I. (2002): “*La Educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión*” *Anclajes* VI.6 Parte II (diciembre 2002): 267-29
- Dussel, I.; Finocchio, S. y Gojman, S. (2007): “*Haciendo memoria en el país de nunca más*”, Buenos Aires: Eudeba.
- Fossati, M. (2004). “Enseñar las historias extremas”, en G. Luzzatto Voghera, E. Perillo (a cura di), *Pensare e insegnare Auschwitz. Memorie storie apprendimenti*, Milano, Franco Angeli. *Traducción del original en italiano: Ayelén Ciappesoni, Comisión Provincial por la Memoria*.
- Halbwachs, M. (2004) “*Los marcos sociales de la memoria*” Barcelona: Ed. Anthropos.
- Hassoun, J. (1996): “*Los contrabandistas de la memoria*” Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Hobsbawm, E. (2002): “*Sobre la Historia*”, Buenos Aires: Editorial Crítica.
- Jelin, E. (2000) *Los trabajos de la memoria*. Colección memorias de la represión, Bs As: Siglo XXI.
- Jelin, E y Kaufman, S. (2006) “*Subjetividad y figuras de la memoria*”. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- Larrosa, J. (2003) *La experiencia y sus lenguajes*. Conferencia presentada en Seminario de Formación Docente. Organizado por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Argentina. Instituto Nacional de Formación Docente.
- Larrosa, J. (2006) Sobre la Experiencia. En: *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*. Número 19.
<http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553>
- Pereyra, A. (2012) Las representaciones sociales sobre el pasado reciente. Desde la educación en la obediencia hacia la educación en la memoria. En: *Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*, CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.
- Philp, M. (2009) *Memoria y política en la historia argentina reciente: una lectura desde Córdoba*. Córdoba: Editorial de la UNC.
- Raggio, S. (2012) ¿Historia o memoria en las aulas? En: *Cómo enseñar la historia reciente hoy: estrategias para el abordaje educativo de pasados en conflicto*,

CAICYT CONICET (<http://ecursos.caicyt.gov.ar>), Argentina.

Trímboli, J. (2005). *“Los jóvenes: entre el pasado y el presente”* Min. de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Bs As.

Trímboli, J. (2006) “Los Rubios y la incomodidad”. Módulo: *“En torno a la Argentina entre 1965 y principios de este siglo”*, postítulo docente, CePA, Bs As.

Yerushalmi, Y (1998) *“Reflexiones sobre el olvido”* Yerushalmi, Y.; Loraux, N.; Mommsen, H.; Milner, J. C. y Vattimo, G. *Usos del Olvido*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Revistas

Chupinas de colección: (2011) *Aportes para pensar los Sitios de Memoria como herramientas metodológicas en el aula*. Cuadernillo Nº 3, Córdoba. Ediciones del Pasaje.

**TRANSFORMACIONES EN EL ESTADO PROTECTOR. NOTAS SOBRE
MAESTRAS Y ESCUELAS YPEFIANAS**

**TRANSFORMATIONS OF THE WELFARE STATE. NOTES ON TEACHERS AND
YPEFIAN SCHOOLS**

Miriam Abate Daga*

Esta ponencia presenta avances de la investigación doctoral inscripta en el Doctorado en Estudios Sociales de América Latina del Centro de Estudios Avanzados de Universidad Nacional de Córdoba. Continúa y profundiza una línea de investigación iniciada en los años de 1990 con maestras de escuelas primarias en dos localidades del interior de la provincia de Neuquén, Patagonia Argentina: Plaza Huincul y Cutral-Có. Abordamos las transformaciones en el cotidiano escolar y familiar de las mujeres a partir del análisis de sus trayectorias de vida en el momento de la privatización de Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF).

El trabajo que presentamos intenta reflexionar sobre las continuidades y mutaciones operadas en la idea de *protección* en tanto principio de visión y división del mundo (Bourdieu, 1991) históricamente construido en la región, prestando especial atención a las implicancias que las políticas educativas de los años 90 tuvieron en contexto local.

Estado – Maestras – Protección – Escuela– Transformaciones sociales

This paper presents developments in doctoral research registered in the Doctorate in Social Studies of Latin America of the Center for Advanced Studies at National University of Cordoba. Continues and deepens a line of investigation that began in the 1990s with teachers of primary schools in two locations in the interior of the province of Neuquén, Patagonia Argentina: Plaza Huincul and Cutral-Co.

We are dealing with the transformations in the day school and family of the women from the analysis of their life trajectories in the time of the privatization of

* Departamento de Antropología- FFyH- UNC- CIFYH. CE: mrabatedaga@hotmail.com

Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF).

The work we present tries to reflect on the continuities and mutations operated in the idea of *protection* in both vision and principle of division of the world (Bourdieu, 1991) historically built in the region, with particular attention to the implications that the educational policies of the years 90 had in local context.

State-teachers – Protection – School – Social transformations

Contexto histórico y política educativa

En otro trabajo analizamos los procesos históricos de constitución de los principios de *seguridad* y *protección* en el contexto local a partir de la presencia de YPF en la región y cómo estos principios de visión y división del mundo fueron delineando una identidad docente particular (Abate-Daga 1998). En los últimos veinte años, a partir de las profundas transformaciones operadas en distintos niveles contextuales, estos principios están mutando. Con fines analíticos, reconocemos dos momentos históricos que podrían representar puntos de inflexión en la trama social local: la privatización de la empresa estatal YPF a comienzos de los años 90 y los anuncios de su re-estatización en 2012. Momentos que nos permiten reflexionar sobre los modos y las formas en que el Estado se hace presente en la región.

Los modos en que los sujetos van construyendo la trama de su propia subjetividad y de las relaciones a través de las que se constituyen como tales son vistos aquí desde su propia perspectiva, es decir, de las maestras que viven y trabajan en Plaza Huinca y Cutral-Có.

Los años 90 significaron para estos pueblos la retirada del Estado Nacional de su rol histórico de garante de los derechos civiles de la totalidad de sus habitantes. La privatización de YPF y los consecuentes procesos de desmantelamiento de sus oficinas administrativas, traslado del personal jerárquico, despidos masivos y retiros voluntarios de sus empleados constituyeron acontecimientos cotidianos que poco a poco fueron desintegrando la creencia en un futuro cada vez mejor.

Varias escuelas primarias comenzaron a sentir los efectos del éxodo masivo de la matrícula hasta el punto de verse obligadas a cerrar divisiones por falta de niños cuyas familias comenzaron a migrar en busca de fuentes de trabajo en otros lugares de

la provincia y el país. Pero también se fueron muchas de las maestras quienes siguieron a sus maridos en los traslados instrumentados por la empresa privada YPF-Repsol. Las escuelas fueron testigos de este vaciamiento y del quiebre en el lazo social en lo que los protagonistas vivieron como un momento de profunda crisis.

Como apunta Castel, “la crisis” borró la representación del progreso: la creencia en que mañana sería mejor que hoy y la confianza en el futuro para mejorar la propia situación. “Esta representación de la historia es indisociable de la valoración del papel del Estado (1997:391)

En un contexto nacional signado por las políticas neoliberales y la implementación de la Ley Federal de Educación, en Neuquén los procesos y las disputas en relación a las medidas del gobierno nacional asumieron aristas particulares que en principio se entienden por las características de la relación históricamente construida entre la provincia y el poder central. Como sostienen Dubinoski et.al.: “Desde un Estado articulador entre las demandas provinciales y el poder central, se desarrollaron pragmáticas negociaciones. Esta práctica se legitimó toda vez que se sostuvo –desde el principio– la defensa de los intereses provinciales por sobre ‘cualquier ideología’. Este ‘axioma’ de la práctica política neuquina se conjuga con cierto perfil despolitizado, eficientista, operativo, técnico, que permite una reacomodación más o menos adecuada a los planes de desarrollo impulsados desde la Nación” (1999: 87).

Esta observación permite comprender parcialmente la realidad educativa de los años 90 en la provincia. Por un lado, Neuquén fue una de las únicas jurisdicciones en las que formal y prácticamente no llegó a implementarse la ley 24195 (LFE). Con la huelga de 1997 los docentes lograron en la práctica que se “suspendiera” su aplicación. Sin embargo, continuaba operando en el imaginario como una amenaza. Fue en el contexto de las luchas sostenidas durante los años siguientes que el Poder Ejecutivo Provincial, a través del Decreto Nº 1712 del año 2000, formalizó la suspensión de la LFE en la provincia del Neuquén y la Ley 2418 de la Legislatura provincial cerró las discusiones al respecto en 2002.

No obstante, las medidas adoptadas por el gobierno provincial a través de una serie de decretos parecen indicar la permeabilidad de las políticas provinciales respecto a las normativas nacionales. En algún sentido, el correr de la década de los 90 muestra contradicciones y fisuras en los discursos y las prácticas. Al respecto, como afirma Carranza: “Los discursos oficiales, en estos escenarios y prácticas de implementación,

se asemejan a “dobles discursos” en los que las intenciones, las producciones normativas y las prácticas aparecen, recurrentemente, no solo separadas sino contradictorias” (2003: 86).

Quizá sea necesario revisitar algunos momentos de la historia para comprender las disputas y las apuestas presentes en la génesis del sistema educativo neuquino.

La constitución provincial en el año 1957 “definió los principios político-educativos del Sistema Educativo Provincial, como así también algunos aspectos de la estructura orgánico-funcional y las prioridades vinculadas a la promoción social” (Dubinowski 1999:121). A pesar de estos propósitos claramente definidos, la provincia tuvo escasa participación en el desarrollo de la educación primaria durante la etapa temprana de la provincialización. Desde este momento, la constitución provincial sentó las bases de una relación con la Nación que fue mutando, resignificándose en el correr de los años: “será sólo en el año 1978, a partir del proceso de transferencias, que se irán definiendo más claramente los contornos de un Sistema Educativo provincial –si bien los primeros intentos datan del año 1962”. (Dubinowski 1999). Otro peldaño en la construcción de un sistema educativo provincial fue el Plan Educativo¹ (PEP) que delineó las políticas educativas del período constitucional democrático iniciado en 1983. Nótese que a pesar de las características distintivas de estos momentos históricos, en el panorama provincial, se observa la permanencia del mismo partido gobernante desde la provincialización. La continuidad del Movimiento Popular Neuquino² (MPN) en el poder, quizá explique porque en el PEP las “tendencias democratizadores coexistían con otras que –resabios de la dictadura– pervivían con un discurso progresista.” (Dubinowski 1999:132).

La complejidad de las transformaciones iniciadas en los años 90 significaron un momento de inflexión en el contexto provincial marcado por el inicio de los reclamos de los docentes y la virulencia con que se presentó la “crisis” en Plaza Huincul y Cutral-Có por los efectos de la privatización de YPF.

¹ Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Neuquén (1984) Documento Preliminar nº 0, 1 y 2.

² A comienzos de los años 1960, desde el peronismo se hace una convocatoria liderada por ex intendentes o figuras de amplio reconocimiento popular que tienen un rol activo -tanto privado como público durante los años '40, para constituir un partido que reúna a los peronistas hasta tanto se levante la proscripción. Se trata de la creación del Movimiento Popular Neuquino (MPN), que agrupa a la mayoría de los peronistas de la nueva provincia y que la va a gobernar desde 1963, convirtiéndose en un nuevo partido provincial, denominado ‘neoperonista’ (Favaro: 2005).

No es posible desprender esos reclamos de las particularidades del contexto local. Para el caso de nuestras maestras, la mayoría de sus esposos habían recibido los telegramas de despido de YPF o habían adherido a los retiros voluntarios. En la mejor de las situaciones, participaron en micro emprendimientos destinados a funcionar como proveedores de servicios para la empresa privatizada, pero con un futuro incierto.

En el campo educativo, en el año 1995 el poder ejecutivo provincial emitió los decretos n° 210 a 219 en los cuales:

se redujo la asignación de Ubicación por zona desfavorable:

-Zona B: de 20% a 10%

-Zona C: de 40% a 20%

-Zona D: de 80% a 40%

se redujo la asignación por zona patagónica del 40% al 20%

se congeló la antigüedad

se modificó el régimen de suplencias, extendiéndose a 10 días la cobertura³

se anularon los complementos a porteros.⁴

En los considerando se hacía explícita mención al “estado de emergencia económica y financiera en que se encuentra la Provincia del Neuquén” como fundamentación de las medidas “a fin de evitar perjuicios mayores, buscando que el sacrificio sea compartido con otros sectores de la sociedad, a fin de garantizar la prestación de los servicios esenciales que le competen al Estado” (Dec 212/95).

La necesidad de disminuir el gasto público efectuando ajustes a las plantas funcionales se fundamentaba en la baja de la matrícula registrada en las escuelas primarias y jardines de infantes.

Paralelamente se aprobaban los avances del diseño curricular para nivel inicial entre cuyos fundamentos se reforzaban las líneas de la política educativa provincial en torno a los tres pilares “transformación curricular, capacitación docente y fortalecimiento institucional” (Dec 941/95). Creemos que este hecho marca la presencia de los postulados de la Ley Federal de Educación pero, en este caso, aparece con atributos de producción colectiva, consensuada y de amplia participación por parte los diferentes actores institucionales.

³ En la práctica significa que no se cubren las vacantes en las escuelas por licencia de las maestras si estas son menores a diez días. Los directivos debían hacerse cargo de los grados.

⁴ Esta reconstrucción fue realizada a partir de publicaciones en la revista de ATEN, Documentación (Resoluciones, Decretos, Ordenanzas) facilitada del Centro de Documentación del Consejo provincial de Educación de Neuquén y comunicaciones personales con Ex vocal gremial en el CPE y Asesores de la vocalía gremial.

El texto definitivo del diseño curricular fue aprobado en el año 1996.

Otro decreto de 1995 creaba la Dirección Provincial de Formación y Capacitación Continua que se dedicaría a instrumentar la LFE en la provincia.

El 26 de junio de 1996 fue la primera pueblada en Cutral-Có y Plaza Huinul.

Luego de la protesta masiva del pueblo, el gremio que agrupa a los docentes neuquinos (ATEN) aceptó la propuesta del gobierno provincial de recategorización de zonas:

Zona B: de 10% a 15%

Zona C: de 20 a 30%

Zona D: de 40 a 60%

asegurar la cobertura de suplencias a 5 días

Siguiendo la misma lógica de reducción del gasto público, el gobierno provincial enfrentó en abril del año 1997 un paro de docentes de todos los niveles que desató la segunda pueblada en Cutral-Có y Plaza Huinul. El estado público que cobró la protesta trascendió las fronteras provinciales, especialmente tras la feroz represión y asesinato de Teresa Rodríguez por las fuerzas policiales provinciales. Un sabor amargo fue el saldo de esta huelga de los docentes quienes, luego de treinta y siete días lograron la restitución de los 1200 cargos⁵ que se habían suprimido en estos años.

En el año 1998 las disputas en torno a la aplicación de la ley federal en la provincia tuvieron como centro a los Institutos de Formación Docente (IFD).

ATEN y el conjunto de los docentes logran la derogación de la resolución Nº597 de ese año que proponía el “reciclaje” de los IFD. Este proceso había comenzado en diciembre de 1997 cuando “Fruto de un acuerdo celebrado en el Consejo Federal de Cultura y Educación, a fines de 1997, vio la luz el Documento A 14” en el que “fueron acordados los títulos que las instituciones de formación docente otorgarán en el futuro (...) en el marco de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior”.⁶ Ese mismo mes la Dirección de Nivel Terciario había presentado un “Proyecto de Reordenamiento de los IFD”

⁵ Se trata de los cargos de profesores de educación física, computación, jefaturas de departamentos en las escuelas secundarias, así como no cierre salas de 3 y 4 años en el nivel inicial, talleres, horas co programáticas y la cobertura cargos en educación especial.

⁶ Revista del Consejo Provincial de Educación de Neuquén *Educación Informa*, Nº 6, mayo de 1998. Citado en <http://archivo.po.org.ar>, consultado 17 de abril de 2013.

La paradoja estaba a punto de cristalizarse. Un comunicado del poder ejecutivo provincial, anunciaba la no aplicación de la LFE en Neuquén y que, de ahora en más, serían los propios docentes del sistema educativo provincial quienes deberían vérselas cara a cara con las exigencias del Estado Nacional. De ellos dependería la existencia de las instituciones de formación docente. Su voluntad individual definiría el futuro de la educación pública provincial (¡!).

Coherente con los intereses de las políticas neoliberales, podemos observar cómo “Los objetivos de esta filosofía política-organizacional apuntan a que los principales actores del proceso educativo (docentes y directivos) se responsabilicen del “producto” que ofrecen y rindan cuentas a la sociedad y al estado a través de mecanismos de evaluación que posicionen a la escuela en un ranking. Esto conlleva una dinámica institucional y personal competitiva e individualista.” (Carranza 2003:91)

El círculo quedó cerrado recién en el año 2003⁷ cuando se declara la inaplicabilidad de la LFE.

Sin embargo, la vivencia de la incertidumbre se extendió por casi una década afectando los principios de percepción del mundo de las maestras. El fantasma de la privatización, en tanto nuevo modo de organizar el mundo, se extendió al universo escolar. El discurso de la “competencia” cobró fuerza entre las maestras. El “pueblo protegido”⁸ estaba cambiando de manera irreversible su fisonomía.

“Para el neoliberalismo la crítica al Estado anterior debería conducir, y de hecho es lo que está ocurriendo en la mayoría de los países, a que las cuestiones económicas y sociales las resuelva el mercado, por el juego de la oferta y la demanda que se equilibra a través de la competencia efectiva y eficaz. El discurso parte del supuesto de que todos están en condiciones de competir. El Estado sólo debería ocuparse focalizadamente de compensar a los que quedan fuera del juego” (Carranza 2003:90). En Plaza Huincul y Cutral-Có algunos planes nacionales respondieron a dicha lógica, manteniéndose la hegemonía del estado provincial en la gestión de la educación pública.

El fin del estado protector

Con la ley de provincialización de territorios nacionales, el Estado Nacional,

⁷ Ese mismo año se logró la devolución del 40% de zona desfavorable. En 2000 el Dec 1712 había suspendido la LFE. En 2002 Ley Provincial 2097 declaraba la inaplicabilidad de la LFE en el territorio neuquino.

⁸ Cfr Abate Daga, 2006.

objetivado en el derecho, dio origen en un acto creador (Bourdieu: 1988) al Estado Provincial Neuquino. Éste se constituyó en estrecha vinculación con el primero: en el artículo 11 de la Constitución Provincial de 1957 “se estipula que Neuquén es un Estado autónomo inseparable de la Nación” (Dubinowski 1999: 89).

Autonomía y dependencia se fueron construyendo como las dos caras de una misma moneda.

Quizá una de las dimensiones de mayor peso en la definición de dicha relación “inseparable” sea la disputa por el control de los recursos económicos. Neuquén, como otras provincias, se sostiene en las regalías petroleras. Esto le ha permitido estar a resguardo de las crisis y ha atenuado la virulencia de los conflictos sociales hasta promediar la década de los 90.

En el plano local, la retirada del Estado Nacional de la vida del pueblo como consecuencia de la privatización de YPF creó las condiciones para el surgimiento de la protesta social definida en términos de “piquetes”. Hasta el momento, la identificación de los intereses provinciales y nacionales habían hecho posible el control ideológico en tanto recurso compartido. Sin embargo, en Plaza Huincul y Cutral-Có la mayoría de los “ciudadanos” se consideraban *ypefianos* antes que *neuquinos*...

Si bien algunos autores señalan que la construcción del “ser neuquino” irrumpió con fuerza desde la génesis del estado provincial (Favaro et.al: 2006), en el plano local creemos que el sujeto social “ypefiano” precede a la constitución del ser provincial. La fuerza del estado nacional a través de la presencia de la empresa estatal YPF actuó, en algún sentido, creando las condiciones para la construcción de una comunidad imaginada (Anderson: 1983). Quizá el aspecto central en el pueblo fue la forma que asumió el intervencionismo estatal. El ser *ypefiano* implicaba la ciudadanía plena, pertenecer a una colectividad cuyo horizonte era la Nación.

En el escenario de las últimas décadas, un nuevo actor comienza a cobrar presencia: el municipio, o mejor dicho, los municipios. Resulta interesante observar cómo se acentúan las tendencias de crecimiento y posicionamiento político que colocaron históricamente a Cutral-Có, el pueblo surgido en los márgenes del Octógono fiscal⁹, como la segunda ciudad de la provincia. Registramos un importante crecimiento de la actividad privada, comercial y de servicios. Mientras Plaza Huincul pareciera ser

⁹ Cfr Abate Daga 2006

rehén del imaginario *ypefiano*, de memorias de una época dorada que, en parte, se actualiza con los anuncios de reestatización de la empresa.

No obstante, los discursos que circulan en uno y otro pueblo invocan una identidad propia. La exaltación de las características geográficas locales como signo de una identidad forjada en las inclemencias del clima y la cultura petrolera, cuando ésta estaba en un proceso irreversible de destrucción por los embates de la economía de mercado. Como señala Carranza: “los neoconservadores rescatan la vigencia de unos valores ya no universales sino locales, comunitarios, que tienen vigencia y legitimidad entre los que integran la comunidad local” (2003: 92).

Dos años después de la pueblada trágica de abril de 1997, el intendente de Cutral-Co expresaba en un acto público: “Pienso en la tierra árida, los vientos, los rostros marcados signo de la identidad y cultura petrolera” (...). Rescataba “*el espíritu comunitario*”¹⁰ para salir de la crisis y sostuvo que “no nos podemos dar el lujo de hundirnos en la depresión”. (...) “no hay que confundir rebeldía con violencia” (en alusión a las protestas sociales), “ser rebeldes para terminar con los que sólo siembran desencanto”.¹¹

Finalizando la década de los 90, el discurso neoconservador permeaba el sentido común de muchos actores sociales en el contexto local y circulaba en la esfera pública aun cuando dichos actores se reconocían ampliamente progresistas en sus ideales y sus prácticas.

En el ámbito educativo la participación de los municipios se limita a la figura de “obra delegada” por Consejo Provincial de Educación principalmente para la refacción y mantenimiento de los edificios escolares, que desde la privatización de YPF fue un área de vacancia en la provincia. Podríamos suponer que el lugar ocupado históricamente por YPF en el mantenimiento y provisión en las escuelas se está trasladando a los municipios, no así la responsabilidad de gestión educativa que sigue en manos del ejecutivo provincial.

Los modos de resolución de las tensiones entre lo local, regional y lo global dan cuenta de múltiples atravesamientos en las condiciones objetivas y simbólicas en las que se juega el significado de la protección.

¹⁰ Resaltado es nuestro.

¹¹ Diario Río Negro, edición del día 22 de octubre de 1999.

Sobre la transformación de las maestras o ¿la construcción de las maestras ypefianas?

Robert Castel (1997) entiende que una de las características perturbadoras de la situación actual es la aparición de “trabajadores sin trabajo”. Se trata de una mutación completa de nuestra relación con el trabajo y en consecuencia, de nuestra relación con el mundo.

Si bien cuestiones como estas son complejas de explicar porque responden a múltiples determinaciones, a nivel local, los procesos sociales de movilidad descendente vivenciado por las maestras se encuentran en estrecha vinculación con las mutaciones en el trabajo de los hombres en la región.

El lugar social de los hombres, antes *ypefianos*, ahora desocupados, arrastra consigo las formas en que se clasifican las maestras entre ellas y responde a criterios vinculados directamente al hecho de haber pertenecido a la familia *ypefiana*. Quienes reviven en su memoria el recuerdo de padres o abuelos *ypefianos*, se reproducen como legítimas portadoras de un atributo que las distingue en el campo escolar y por tanto, son poseedoras, por herencia, de un capital simbólico muy disputado en la región.

En cambio, las maestras más jóvenes cuyas familias de origen no tuvieron vinculación con la empresa construyen su lugar en las escuelas apelando a distintas estrategias.

Para ilustrar este punto, haremos una breve referencia al trabajo de campo.

En 2010 y 2012 volvimos a una de las escuelas en que ya habíamos trabajado. Se trata de una escuela que hasta fines de los 90 atendió a los hijos de empleados de YPF, podríamos decir una escuela *ypefiana* no sólo por la procedencia de su población y se ocupó del crecimiento y mantenimiento del edificio, sino también por la forma en que la empresa dejó su impronta delineando cierta lógica de reproducción social. En conversación con la directora me comenta sobre la gestión que lleva adelante para transmitir, “*enseñar*” a las maestras nuevas el espíritu y la forma de trabajo de la escuela. Asume también un lugar similar respecto a los padres de los chicos que “*tienen que aprender cómo se hacen aquí las cosas, que ellos llegan hasta la puerta y de ahí para adentro los chicos son nuestros*”. Las maestras jóvenes, por su parte, coinciden en valorar que en esta escuela “*se trabaja muy bien, en un buen clima, pero tenés que trabajar*” y respetar el orden jerárquico, agregamos nosotros.

Quizá lo mismo suceda en cualquier escuela, quizá no... Pero en el contexto de nuestra investigación estas palabras cobran sentido al poner en perspectiva las

trayectorias de la directora y la maestra protagonistas de la viñeta. Para la primera, haber accedido a la dirección de esta escuela representa un logro en su carrera docente legitimada por la aprobación de concurso público. La segunda, recientemente recibida eligió un cargo interinato para trabajar en *esta* escuela. En ocasiones rechazó algunas suplencias en otras a la espera de que saliera algo aquí. No quiere irse. Se siente cómoda. Los relatos de ambas dan cuenta de trayectorias fragmentadas en el orden familiar. La primera divorciada. La segunda, madre de una niña de siete años, vive con sus padres. Trabajar en esta escuela significa para las dos la posibilidad de ser parte de una cierta mística creada a su alrededor. Sus estrategias son distintas a las utilizadas por las maestras en la década del 90 quienes no necesitaban de concursos para legitimarse en la dirección y conseguían cargos titulares rápidamente en la escuela a raíz de la falta de maestros. Sólo necesitaban pertenecer a la familia ypefiana o casarse con un ypefiano para estar ahí.

En cambio en las dos primeras décadas de los años 2000 las maestras piensan que para pertenecer a esta escuela es necesario “*pagar derecho de piso*”, pero una vez adentro, todo cambia....

La historia se nos presenta en forma de retazos, recogidos selectivamente. La familia aparece en el contexto local como “principio colectivo de construcción de la realidad colectiva”. Ha operado como una “categoría oficial” de percepción del mundo, producto de un “verdadero trabajo de institución”. (Bourdieu, 1993:33). La escuela ha permeado estos principios y parece seguir operando como espacio de reproducción de la lógica ypefiana y, por tanto, de las maestras como sujetos sociales respondiendo a la fuerza de unas disposiciones perdurables aunque no inmutables (Bourdieu: 1995).

Las tensiones en las que se dirimen las “experiencias” de los sujetos combinan pasiones e intereses diversos, contrapuestos, irreconciliables y no encuentran en el horizonte ningún garante que amortice sus responsabilidades. En “la época de oro” estas maestras recibían a alumnos socialmente cercanos (Dubet, et.al:2000), pero también sus pares-maestras¹² y los padres de los chicos compartían la misma pertenencia social. El peso de la desocupación estructural ha cambiado profundamente la forma en que los sujetos se reconocen, clasifican, rechazan y aceptan en el cotidiano escolar.

La vida cotidiana de las maestras en las escuelas tropiezan con nuevos desafíos y nuevas apuestas en la reivindicación cotidiana de la escuela pública. En un contexto

¹² Estamos observando un quiebre generacional en las relaciones entre pares de las maestras en las escuelas, pero no profundizaremos aquí este punto.

de profundas transformaciones sociales que incluyen cambios en la división del trabajo, precarización laboral, pérdida de garantías estatales como fue la década de los 90, las promesas de la vuelta del estado a partir de la re-estatización de acciones de la empresa española Repsol YPF encuentran una trama social fragmentada y debilitada en la que la cuestión social pasó a manos privadas (Castel, 2010). La escuela que junto al empleo municipal constituye el último eslabón en la vinculación del pueblo con las distintas esferas del estado, ha mutado a través de los sujetos que día a día la habitan, significan y producen.

Bibliografía

- Abate Daga, M. (2006): *Maestras de la Patagonia*. Ferreyra Ed-CEA. Córdoba
- Achilli, E. (2005): *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde. Rosario.
- Angulo Rasco, F (1999): El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. En “Escuela Pública y sociedad neoliberal”. Miño y Dçavila. Madrid.
- Arendt, H (1958) *La condición humana*. Seix Barral (1974). Barcelona
- Bourdieu, P (1991): *El sentido práctico*. Taurus. Madrid.
- Bourdieu, P (1993): “A propos de La Famille comme Catégorie Rèalisèe” en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Nº 100.
- Bourdieu, P (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo. México.
- Carranza, A. (2003) Política y reforma educativa: los sentidos posibles de los cambios. En Furlán, Ortega, et al. “La educación hoy. Una incertidumbre estructural”. Ed. Brujas. Córdoba. Argentina
- Castel, R. (2010): *El ascenso de las incertidumbres*. FCE. México.
- Delich, F. (2002): “La crisis en la crisis”. Edudeba. Bs.As.
- Dubet, F. Y Martuccelli, D (2000): La desinstitucionalización. En “¿En qué sociedad vivimos?”. Lozada.
- Dubinowski y otros: Las tendencias político-educativas en la organización y expansión del sistema escolar en la provincia del Neuquén: análisis desde las normas de hecho y de derecho. En Vior, S (dir.) (1999) “Estado y educación en las provincias”. Miño y Dávila. Bs.As.
- Ezpeleta, J. (1992): “El trabajo docente y sus condiciones invisibles”. *Nueva Antropología* 42. México.

- Ezpeleta, J. (dir) (1991): *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. CEAL. Bs.As.
- Favaro y Iuorno (2005): Poder político y estrategias de reproducción en los territorios de Neuquén y Río Negro, Argentina (1983-2003) en “Sujetos Sociales y Política. Historia reciente de la Norpatagonia argentina.” CEHEPYC, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura; Facultad de Humanidades. UN Comahue. Neuquén.
- Hobsbawm, E. (2006): *Historia del Siglo XX*. Novena edición. Ed. Crítica. Bs.As.
- Odonnell, G: *Apuntes para una Teoría del Estado*. En Oszlak, (comp) (1985): *Teoría de la Burocracia Estatal*. Paidós.
- Palacios, M: Una modalidad de privatización: la conformación de sociedades de exagentes de YPF en Plaza Huincul y Cutral-Có. En Favaro, O, Masés, E. Et al (1993): “Estado, Capital y Régimen Político”. Ed El Espejo. Neuquén.
- Slater, D (1996): La geopolítica del proceso globalizador y el poder territorial en las relaciones Norte-Sur: imaginaciones desafiantes de lo global. En Pereyra, M. Et al (comp) “Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Barcelona Ponames-Corredor.

POLÍTICAS (PEDAGÓGICAS) DE LA MEMORIA

POLITICIES (PEDAGOGICAL) OF MEMORY

Eduardo Sota*

Desde la recuperación de la democracia la agenda de reivindicación de los derechos humanos ha atravesado diversas circunstancias, de avances y retrocesos, hasta alcanzar la promoción de una decidida política de la memoria. En esta dirección, analizaremos el Espacio para la Memoria de la Perla (Córdoba) como un dispositivo pedagógico transmisor de la memoria pero en íntima vinculación con las demandas y necesidades actuales de una formación ciudadana participativa y crítica. Para ello haremos, en una primera parte, una revisión de las contingencias que atravesó el movimiento de derechos humanos y la caracterización de la situación actual. En una segunda parte, y en base a la recolección de material empírico en el Espacio de la Perla, indagaremos la naturaleza del dispositivo allí exhibido y su importancia para una pedagogía de la memoria.

Derechos humanos – La Perla – Pedagogía – Sitio de memoria

Since the recovery of democracy, claims of human rights organizations have gone through various circumstances, of progress and setbacks to reach the promotion of a strong policy of memory. In this direction, we discuss the Space for Memory La Perla (Córdoba) as a pedagogic device of "memory" but in close association with the demands and needs of participatory citizenship training and review. This is, in a first part, a review of the contingencies that spanned the human rights movement and the characterization of the current situation. In the second part, and based on the observation of empirical material in Space la Perla, will investigate the nature of the device proposed there and its importance to a "pedagogy of memory".

Human rights – La Perla – Memorial site - Pedagogy

* Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Filosofía y Humanidades- Escuela de Ciencias de la Educación. CE: eduardomsota@gmail.com

Introducción

Hayden White expresa su expectativa de que determinadas escrituras de la historia sean utilizadas de modo tal de ampliar y profundizar la educación ciudadana frente a una historiografía que, las más de las veces, ha estado dirigida a “disciplinar y adaptar la memoria ciudadana del pasado a lo que un grupo dominante en el poder exige de sus ‘sujetos’” (2002: 4). Igualmente, nos advierte que la misma tensión y conflicto es librada en cada generación entre una memoria ‘salvaje’ y una memoria ‘domesticada’. De manera análoga, y en el caso de nuestra historia reciente relativa a la violación de los DDHH durante la dictadura, la representación y narración de los mismos en el espacio público obedece, en parte, a una pedagogía de la memoria dispuesta a ofrecernos o bien una visión más o menos estereotipada o bien una visión crítica de dicho período. En esta dirección, nuestro trabajo consistirá en valorar las características que como dispositivo transmisor de determinados acontecimientos y sentidos exhibe el Espacio para la Memoria de la Perla (Córdoba), ex centro clandestino de detención, tortura y exterminio (ex-CCDTyE).

Sin embargo, la conversión de un espacio físico en un “lugar” cargado de sentido requiere la imprescindible contextualización que hicieron posible no sólo la legitimación de una política de la memoria de clara filiación democrática sino la persecución penal, actualmente en curso, de los responsables de los crímenes políticos en cuestión. En efecto, en primer lugar y de manera sucinta, destacaremos las diversas circunstancias atravesadas, desde la recuperación de la democracia, por las luchas reivindicativas de los DDHH hasta la actual vigencia de la política de Verdad, Justicia y Memoria para, en un segundo momento, narrar determinadas muestras y aspectos del Espacio de la Perla a los fines de su valoración como dispositivo pedagógico.

Las políticas de derechos humanos

Las diversas estrategias implementadas en orden a hacer visible las demandas y reivindicaciones de los derechos humanos conculcados durante la dictadura convivieron, desde la recuperación de la democracia hasta la fecha, con aquellas que las descalificaban y reclamaban el reconocimiento de lo actuado por las FFAA, pasando por posiciones más sofisticadas y complejas en sus planteos.

Al respecto, Elizabeth Jelin identifica básicamente tres estrategias relativas al período:

Este presente histórico es construido por sujetos en lucha, y esta lucha incluye la disputa por el sentido de la historia y por los contenidos de la tradición y de los valores. Así, en la Argentina de la transición a la democracia de los ochenta, el movimiento de los derechos humanos actúa como ‘empresario’ de la memoria, frente a dos corrientes políticas con proyectos políticos alternativos: los que pretenden glorificar la actuación de las fuerzas armadas como héroes de una guerra que tuvo algunos ‘excesos’, y los que pretenden cerrar las heridas y conflictos de la sociedad a través de la ‘reconciliación’ y el olvido, señalando las urgencias (económicas, políticas) del presente y pretendiendo mirar hacia el futuro (o hacer borrón y cuenta nueva) (1995:137).

En esta lucha por el sentido de la historia interviene, también, una cuarta línea historiográfica y política de no menor capacidad persuasiva, caracterizada concisamente por Carlos Altamirano y denominada “teoría de los dos demonios”, que resumió sus causas:

(...) en la acción encadenada de dos antagonistas, dos demonios aferrados a la violencia y culpables del mismo desprecio por la democracia: una izquierda que había buscado sus fines políticos por medio de la violencia armada, por un lado, y una corporación militar, por el otro, que había empleado su fuerza para hacerse del poder y ejercer una represión que violó todo límite (1996: 2).

Estas diversas “empresas de la memoria” adquirieron, sucesivamente, centralidad en las políticas estatales, desde los decretos de procesamiento de los miembros de las tres Juntas Militares durante el gobierno de Alfonsín pasando por la sanción de leyes que implicaban un proceso más o menos encubierto de impunidad como las de Punto Final y de Obediencia Debida en ese mismo gobierno, hasta las leyes de indulto y consagración de las políticas de “reconciliación nacional” impulsadas por Menem y continuadas por de la Rúa.

La erosión de la política estatal de impunidad llevada a cabo hasta el momento empezó a erosionarse en marzo de 2001 cuando el juez Cavallo declaró la nulidad de las leyes de Punto Final y de Obediencia Debida. Posteriormente, y ya durante la presidencia de Kirchner, el Congreso declaró la nulidad de las citadas leyes, siendo convalidada esta ley por un fallo de la Corte Suprema en 2005.

Es bajo este nuevo marco jurídico y político que se crean las condiciones para una política de la memoria. En efecto, es en esos años que se crea el Archivo Nacional de la Memoria (2004) y, en su órbita, la Red Federal de Sitios de la Memoria (2005). En el ámbito local, en diciembre de 2006, la Legislatura Provincial aprobó la “Ley de la Memoria” que establece la creación de la Comisión y el Archivo Provincial de la Memoria. Al año siguiente, en un acto oficial realizado el 24 de marzo de 2007, el presidente Néstor Kirchner, cedió el predio donde había funcionado el campo concentracionario de La Perla a la Comisión Provincial de la Memoria para su funcionamiento como Sitio de Memoria. Así, este ex-Centro Clandestino de Detención (CCD) se convirtió en el Espacio para la Memoria y Promoción de los Derechos Humanos La Perla.

La construcción de la memoria

Ahora bien, dado que de lo que aquí se trata es de la memoria de lo caracterizado como “eventos traumáticos”, plantea inquietantes cuestiones de naturaleza moral, política e historiográfica por lo que el trabajo pedagógico se inviste de la grave responsabilidad de dar cuenta desde los interrogantes vinculados a *qué y cómo* relatar, hasta la construcción de herramientas pedagógicas y didácticas para la transmisión de la tragedia acontecida sin invisibilizar los contextos presentes donde otras demandas son planteadas. Así, los desafíos suscitados son relevantes:

Uno de los grandes dilemas de cualquier museo es qué transmitir y cómo hacerlo. Entre las experiencias mundiales hay tensiones irresueltas entre la necesidad de “mostrar el horror” y su “banalización”. Así se impone pensar si el museo construirá un relato “cerrado” o un diálogo intergeneracional donde puedan expresarse diversas formas de dar sentido al pasado y sus voluntades de transmisión. Otro tema interesante es el debate en torno a los elementos que se privilegiarán para la transmisión: si se realizarán colocando el foco en lo político, a partir de la seducción de lo estético, en torno a lo jurídico o en base a la experiencia del testimonio. Esto influirá en las formas de construcción de los diálogos y en la posibilidad de apertura a nuevas narraciones (Da Silva Catela, L. 2009: 45).

En este sentido, hay una renovación del pensamiento y de la práctica museológica, identificada con precisión por Andermann y de Simine,

(...) la jerarquía construida en la moderna relación triádica entre exhibidor, espectador y objeto ha sido ahora supuestamente superada por instalar a la ‘comunidad’ como destinataria y facilitadora de la ‘experiencia de museo’. Lo último persigue reemplazar un modelo binario de ver y mostrar por la más inclusiva noción de performatividad y el monólogo del rótulo por un diálogo generado a través del feed-back (...) El museo viene a ser así un instrumento de auto-conocimiento y un lugar para aprender y practicar regularmente las habilidades para resolver los problemas de la comunidad (2012: 6).

A continuación, desarrollaremos la descripción de algunas de las actividades, exhibiciones circunstanciales y muestras estables que se realizan en el Espacio para la Memoria La Perla, intentando revelar la puesta en práctica de diferentes estrategias narrativas a los fines de la representación de los acontecimientos de nuestro pasado reciente.

La primera muestra estable con que se inauguró el Espacio en el 2009 fue la sala “PRESENTES” en la que se exhiben fotos tipo carnet o adaptadas con tal forma donde figura el nombre de las víctimas acompañadas con un espacio en blanco que invita a la inscripción de sentimientos y/o reflexiones que suscitan en el visitante/participante. Estas fotos u otras semejantes que fueron usadas en su momento como emblemas de demandas por los principales organismos de derechos humanos, funcionan aquí como testimonio de un *hueco* provocado en el tejido social: los desaparecidos. Más aún, y en general, no se trata de imágenes tomadas al azar, ni en cualquier circunstancia de la vida de esas personas. Son fotos en blanco y negro tipo carnet, a las que –sea por herencia cultural o convención burocrática– asignamos autenticidad y valor de verdad/legalidad.



En ese sentido, la textualidad que se propone desde el montaje de la muestra, emplea un lenguaje mesurado, desapasionado, ‘objetivo’ y ‘despojados de retóricas’. Sin embargo, las fotografías ubicadas en la sala, tienden por sí mismas a evocar la ausencia de una realidad empleando un modo figurativo en la construcción del relato y, apelando al uso de símbolos ya consagrados e identitarios de los organismos de derechos humanos. De este modo, las representaciones contenidas en el relato de la sala funcionan como enunciados performativos que se inscriben en lo que Bourdieu (2001) llama *discurso regionalista*: primero a partir de la composición de la región, compuesta por personas comunes motivados “por una voluntad de cambio social que se pretendió desaparecer para siempre” –según afirma un fragmento del texto inserto en la cartelera de ingreso a la sala–; luego, insertando esa región en la particular lucha simbólica y política encarnada por el Movimiento de Derechos Humanos, procurando la construcción y consolidación del consenso social sobre el sentido de la memoria de la violación a los derechos humanos y, a su vez, desautorizando los discursos que hablan de “excesos”, de “reconciliación” o se aferran a la “teoría de los dos demonios”. La cualidad performativa de este discurso se inscribe en la lucha política por hacer y deshacer grupos, esto es, socavar las legitimidades construidas por otras empresas de la memoria y que aún se encuentran, en mayor o menor medida, vigentes y en competencia con aquella.

Por otro lado, las imágenes de los desaparecidos presentadas en esta sala, se acompañan por un espacio en blanco a un lado y en la habitación se disponen de algunos marcadores que invitan a dejar allí alguna inscripción. En ese sentido, analizando las intervenciones allí plasmadas por el público sobre la muestra, es posible advertir que mayoritariamente se trata de inscripciones atravesadas por un fuerte valor afectivo que denota algún vínculo de parentesco o de cercanía con la persona retratada. En estos casos, las leyendas consisten en expresiones de sentimientos hacia el ser querido (prácticas de duelo), que otras veces se complementan con mensajes que dan cuenta de una relectura creativa, tanto de lo sucedido en el pasado como de las impresiones y sensaciones que aquellas experiencias generan en el presente.

En el espacio contiguo, la sala “(sobre)VIDAS” está compuesta básicamente de objetos y fotografías conservados y aportados por los propios sobrevivientes del ex-CCDTyE. Estos se conservan en cajas de acrílico, están enfocados por luces cálidas y direccionales. El montaje de la muestra, asimilable a un dispositivo museográfico, explora las dimensiones materiales del recuerdo, esto es, recorre huellas y marcas

inscritos en objetos concretos que pasan a ser definidos y resignificados como símbolos activos, factibles de ser leídos e interpretados.



Las alianzas de bodas eran algo que, sistemáticamente, era robado durante el secuestro a los detenidos-desaparecidos. Muchas de ellas se perdieron para siempre. La alianza de bodas de Irene Bucco fue conservada porque durante el secuestro el dedo en la que la llevaba se lastimó y se hinchó, por lo cual nunca pudieron quitársela.

El conjunto de la muestra –objetos o fotografías, y sus textos de apoyo–, fue confeccionado considerando el relato de los sobrevivientes que conservaron esos recuerdos. Es en este proceso de construcción de sentidos sobre el objeto donde éste deja de ser sólo materialidad y deviene en soporte de memorias que, asumiendo un valor testimonial, recoge la dimensión experiencial y patentiza el carácter intransitivo del lenguaje empleado en el montaje de sala. Precisamente, la (re)presentación de estos objetos cuasi-domésticos, con sus procesos de producción, circulación e intercambio, posibilita adentrarse en los modos de sociabilización que debieron adoptar los secuestrados. Ellos permiten traducir, hacer transmisible y re-significar las situaciones límite de la experiencia que se ofrece como incomprensible, incluso para los propios sobrevivientes, aportando nuevos marcos de interpretación para comprender el fenómeno de la supervivencia en la Argentina de la posdictadura.

En el sector antiguamente reservado a “Automotores”, actualmente se exhibe una muestra de siluetas intervenidas artísticamente que evocan a 32 prisioneros fusilados en la cárcel UP1 bajo simulacro de enfrentamientos, donde dichas figuras -de tamaño natural- están dotadas de señas identitarias tales como signo político, rasgos personales, gustos musicales etc. y es una de las que provoca mayor empatía en la audiencia, particularmente entre los más jóvenes, quienes se retratan entremezclados entre la figuras. Tal vez, y por la mayor ‘encarnadura’ personal de que están dotadas estas representaciones provocan una mayor proximidad que las fotos exhibidas en la sala “PRESENTES”.

Por otra parte, y como una de las tantas actividades dirigidas a dar lugar a las “memorias del presente”, tales como las intervenciones de grupos indígenas, feministas, de diversidad sexual, etc., citaremos sólo una: la realización en agosto de 2010 y en tres

Encuentros de las “Cátedras Populares” donde, a partir de la intervención de intelectuales y funcionarios, donde se propiciaba que las diversas organizaciones juveniles -‘La Bisagra’, ‘El malón vive’, ‘Colectivo Abracadabra’, etc.- pusieran en juego, “sus propias luchas, desafíos, ideas y trayectorias, tanto personales como colectivas. Esa era (...) la posibilidad y necesidad de provocar un encuentro donde compartir y hacer circular las experiencias acumuladas en cada organización” (AA.VV. POLINAUTAS, 2011: 1).

Lo mencionado hasta aquí sólo es un recorte muy ceñido de otras salas tales como “PEREGRINOS”, “SALA DE JUICIO Y CASTIGO y la Sala de Usos Múltiples (SUM) donde se llevan a cabo diversas actividades relativas a abordar problemáticas actuales como la recién citada y que afecta particularmente a los jóvenes.

Nuestra lectura interpretativa recortada a determinadas muestras estables y otras circunstanciales, se basará preeminentemente en el narrativismo de Hayden White.

La narrativa del Espacio de La Perla supone un agente colectivo que se instituye en autor de una escritura que, a su vez, constituye a los propios miembros de esa agencia en el proceso mismo de su escritura –abierta, dinámica y porosa–, lo que supone una cierta actitud, situación o postura, que no es subjetiva ni objetiva, ni propia del investigador social dotado de la metodología y teoría, ni propia del poeta decidido a expresar una reacción personal (White; 2007: 83).

El texto se ubica en esta zona gris –ni objetiva ni subjetiva sino imprecisa y ambigua–, y en él el sujeto afectado, en su condición de víctima pero también de militante, construye su relato al tiempo que (re)construye su propia subjetividad; relato que lo cobija en su seno, y con él, cobija a la larga saga de perseguidos y luchadores que han jalonado nuestra historia a lo largo del siglo pasado. Como en las acciones performativas, no hay un sujeto dividido, ya que el agente protagonista de la historia es el mismo que se compromete y actúa en la construcción del relato, permaneciendo en el interior de ese relato.

Por otra parte, de su concepción narrativista emplearemos las tres estrategias bajo las cuales se obtiene un efecto explicativo –explicación por trama, por argumentación formal y por implicación ideológica– sobre el corpus textual del Espacio La Perla. De las posibles tramas contempladas por el autor es posible afirmar que la trama –no excluyente– que recorre como un hilo invisible la narrativa constituida en La Perla es la de la *tragedia*. Entre sus caracterizaciones, se destaca aquella que sugiere: la posibilidad de una liberación al menos parcial de la condición de la caída y un escape

siquiera provisional del estado dividido en que los hombres se encuentran en este mundo (2001: 20).

Así, la tragedia que se (d)enuncia en el Espacio para la Memoria es el quebrantamiento del Estado de Derecho y la interrupción del orden constitucional. Pero tal enunciación conlleva un carácter bicéfalo: a la vez que exhibe las secuelas luctuosas y trágicas que ha supuesto para nuestra historia la ruptura del orden jurídico-político, exhibe con la misma convicción los valores, emblemas y prácticas que configuran los principios democráticos. En eso consiste el *carácter liberador* que ofrece una de las aristas de la tragedia, y que recuperan las normas regulativas de la libertad e igualdad.

Por otro lado, si bien la estrategia predominante en la trama se corresponde con la tragedia, ésta se articula en la narrativa del Espacio de Memoria con algunos recursos propios de una trama de carácter *romántico*. White describe a los arquetipos del romance como

(...) un drama de autoidentificación simbolizado por la trascendencia del héroe del mundo de la experiencia, su victoria sobre éste y su liberación final de ese mundo, el tipo de drama asociado con la leyenda del Santo Grial... Es un drama del triunfo del bien sobre el mal, de la virtud sobre el vicio, de la luz sobre las tinieblas, ... (Ibid: 19).

Naturalmente, las resonancias y evocaciones religiosas y míticas de las figuras que encarnan esta trama en la literatura canónica de Occidente se han desplazado hacia otras figuras en la Modernidad secularizada y mundana. Los nuevos héroes son personalidades individuales que encarnan expectativas colectivas, o bien sectores populares que guardan en la memoria colectiva un lugar reservado a aquellos que supieron resumir y desarrollar los deseos de cambio. En ese sentido, aunque no constituya un propósito explícito de esta narrativa convertir en “fetichero heroico” a la memoria y a las figuras de las víctimas (fundamentalmente la del desaparecido), el público visitante puede potencialmente revestir a los protagonistas de ese período de la historia de los atributos arquetípicos con los que se inviste a quienes supieron enfrentar o fueron víctimas de una de las más feroces dictaduras de nuestra historia. Además, la narrativa articula implícitamente a estas figuras con otras más remotas o más recientes de nuestra historia, unidas por ese común atributo de haber encarnado la luz ‘en su lucha contra las tinieblas’. Aquí se produce un interjuego entre pasado y presente, ya que, es desde el registro del repertorio de determinadas gestas y líderes del pasado que es posible refamiliarizarnos con lo que, en principio, puede aparecer como extraño y

novedoso; y viceversa, a la luz de la confrontación con este pasado reciente, muchos acontecimientos y figuras del pasado más lejano pueden adquirir un nuevo sentido solidario y en consonancia con este “pasado presente”.

En cuanto a la explicación por argumentación formal, las operaciones narrativas manifiestas en el relato que procura revelar –desde el tiempo presente– el sentido de lo sucedido en el pasado, adquieren en el Espacio La Perla una forma esencialmente *contextualista*: se ubican narrativamente los acontecimientos ocurridos en un período de tiempo y lugares específicos, y a su vez, se buscan las interrelaciones con otras variables procesuales que tuvieron implicancia en esos acontecimientos, recuperando la amplitud y concreción de su ocurrencia. Los sucesos que conforman el núcleo del relato se encuentran sintéticamente expresados en la muestra llamada “Línea de tiempo del Espacio para la Memoria y Promoción de los DDHH La Perla” donde se sitúa como origen significativo el período entre los años 1974-76 en el que, por un lado, se crean los principales organismos de Familiares y, por otro, comienza a funcionar La Perla como CCDTyE incluyendo los hitos relevantes en materia de DDHH hasta la actualidad.



Esta explicación es reforzada por los comentarios e intervenciones que acompañan las muestras de otras salas de modo que el conjunto de acontecimientos contenidos en el relato cobran sentido “por la revelación de las relaciones específicas que tenían con otros sucesos que ocurrían en su espacio histórico circundante” (White; 2001: 28).

En síntesis, hemos querido mostrar el carácter plurívoco, multirefencial de este dispositivo pedagógico, como así también su carácter abierto, lo que Da Silva Catela denomina *memorias dinámicas*:

que sin clausurar el acceso al pasado, ponen en acción y provocan prácticas y representaciones a los que se enfrentan con ellas a partir de los dramas, dilemas y pasiones del presente. El desafío es mantener esta concepción y no convertir a los espacios de recuerdo en lugares cerrados donde aquellos que los visitan no puedan interpelarse e interpelar al pasado y especialmente al presente” (2009: 41).

En síntesis, el proceso de transmisión de la memoria es un proceso complejo e inquietante por los sensibles costados morales y políticos involucrados y, en esto, la pedagogía de la memoria resulta crucial en tanto implica la construcción de un dispositivo deliberado de selección de contenidos y sus maneras de narrarlos. En el caso de este Sitio, la pedagogía que anima al mismo, tácita o explícitamente, es el desarrollo y expansión de competencias ciudadanas responsables de asumir los desafíos actuales pero no menos comprometida con la refamiliarización de aquellos eventos traumáticos y su elaboración en términos de ofrecer respuestas específicas y contextualizadas a las graves secuelas que asolaron a los países del Cono Sur los diversos terrorismos de estados. No se corre, pues, el riesgo de ofrecer una memoria domesticada ya que el espectador es un agente que se involucra activamente en la “reconstrucción” de ese pasado reciente sin dejar de vincular los problemas heredados con rémoras presentes que obstaculizan una vigencia del Estado de Derecho más plena.

Bibliografía

- AA.VV. (2011) *POLINAUTAS*. Cátedras Populares, Secretaría de Organización y Comunicación Comunitaria.
- Altamirano, C. (1996): “Montoneros”. En *Revista Punto de Vista* Nº 55. Buenos Aires.
- Andermann, J. & De Simine, S. (2012) “Introduction. Memory, community and the new museum” en *Theory, Culture & Society*, Vol. 29, Nº 1.
- Bourdieu, P. (2001): *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal
- Da Silva Catela, L. (2010): “Exponer lo invisible. Una Etnografía sobre la transformación de CCD en sitios de memoria en Córdoba, Argentina”. En *Recordar para pensar. Memoria para la democracia*. Fundación H. Boell.
- Jelin, E. (1995): *Juicio, castigos y memorias: derechos humanos y justicia en la política argentina*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- White, H. (1992) *El contenido de la forma*. Buenos Aires, Paidós.
- White, H. (2001) *Metahistoria*. Buenos Aires, FCE.
- White, H. (2003) *El texto histórico como artefacto literario*. Buenos Aires, Paidós.

EDUCACIÓN Y TRABAJO. REPRESENTACIONES ACERCA DE LA RUPTURA DEL BINOMIO PERFECTO

EDUCATION AND WORK. IMAGES OF THE RUPTURE OF THE PERFECT BINOMIAL

**De Felippis, Irma
Breccia, Sergio
Andrian, Gerardo***

a. Planteo de la cuestión

La creciente fragmentación social tallada en buena medida por la problematización del acceso a un mercado laboral formal y consistente, la segmentación educativa asociada a la salida de sus crisis recursivas por la vía de escape del mercado y el debilitamiento institucional han producido un cambio drástico en la matriz de conformación de ciudadanía en nuestro país. Esta ponencia refiere a un proyecto de investigación inscripto en el Programa de Construcción de Ciudadanía y Calidad de la Educación con una línea investigativa que venimos trabajando en la Universidad Nacional de La Matanza. Pretendimos describir algunas representaciones que tienen docentes y empleadores sobre el vínculo que educabilidad y empleabilidad han ido inscribiendo en los últimos años en ciertas trayectorias de aprendizajes formales, no formales e informales

Por lo tanto nuestro objeto de conocimiento son las representaciones sociales de docentes y empleadores del Partido de La Matanza en torno al vínculo educabilidad y empleabilidad. Hemos percibido que el problema lo constituye el creciente desacople entre las expectativas sobre los atributos del sujeto en situación de aprendizaje formal y en situación laboral.

Algunas anticipaciones de sentido nos manifestaban que a lo largo de las distintas etapas de la educación formal, los docentes de cada nivel centran sus expectativas sobre horizontes autorreferenciales del mismo modo que los empleadores ajustaban sus demandas laborales a perfiles laborales pragmáticos y criterios axiológicamente estrechos.

* Universidad Nacional de La Matanza. CE: sergiobreccia@yahoo.com

Los objetivos del presente proyecto han sido: caracterizar rasgos ideológicos de grupos específicos de docentes y empleadores a partir de sus representaciones sobre educabilidad y empleabilidad y diseñar una taxonomía de representaciones de docentes y empleadores sobre educabilidad y empleabilidad que amplíe los horizontes de descripción cognitiva, social y discursiva.

Seguramente varias cuestiones quedaron abiertas: ¿Qué categorías de aprendizajes harán posible el día de mañana la inserción laboral de los sujetos que aprenden? ¿Cómo perciben los docentes de cada etapa al futuro trabajador/profesional? ¿Qué percepciones del mundo del trabajo inciden en las creencias docentes en la formación de los futuros sujetos empleables? ¿Qué percepciones del mundo escolar inciden en las creencias de los empleadores en la caracterización de los sujetos empleables?

Para dilucidarlas, en próximos tramos de nuestra investigación nos ubicaremos en el cruce de varios pares de creencias que nos permitirán trazar ciertos perfiles ideológicos que definirán grupos sociales específicos: (Van Dijk 1999):

Creencias personales vs creencias sociales compartidas

Creencias específicas vs creencias generales

Creencias sociales específicas vs creencias históricas

Creencias fácticas vs creencias evaluativos (opiniones, actitudes)

Criterios de verdad vs criterios de evaluación (normas y valores)

Creencias culturales (base común) vs creencias de grupo.

Las creencias descriptas permitirán diseñar una taxonomía de las mismas en tanto que prefiguradoras de las representaciones de docentes (de los distintos niveles) y empleadores (de distintos campos ocupacionales) sobre la formación de los futuros trabajadores y su inserción en el mundo laboral.

b. Monocronía y policromía

Si bien en la lógica del discurso pedagógicamente correcto político (De Felippis, Breccia: 2011) la educación y el trabajo se conjugan en los mismos tiempos verbales, el escenario actual los presenta en universos asimétricos: en el tiempo educativo institucional las horas transcurren con una pereza uniforme; en el cronos

laboral, con racionalidades divergentes, las horas se fragmentan en distintos ritmos y movimientos: lineales, circulares y recursivos. El sesgo monocrónico de la escuela conlleva un discurso con una fuerte demanda de inclusión e integración de lo diverso. El tiempo laboral resulta policrónico, sometido a brutales procesos de selección y exclusión. A lo largo de la historia reciente el diálogo muchas veces trunco entre educación – formal, no formal e informal – y el trabajo – formal e informal – ha mostrado una creciente brecha entre propósitos (Arina: 2008).

En la actualidad, incluso parecería ser una idea de objetivos contradictorios. En tanto los esfuerzos discursivos educativos se centran en eludir la fragmentación del sistema y actúan con intención centrípeta (no siempre coincidentes con los resultados), en casi todas las ramas laborales se han verificado fuertes dinámicas económicas de selección con tendencia centrífuga. Mientras las instituciones y las representaciones sociales en torno a la educación muestran algunos signos de fatiga y anacronía, la legislación laboral, su regulación, sus formas de organización, las tecnologías implementadas y los procesos de subjetivación profesional han tenido enormes cambios.

El nuevo escenario social que otorga primacía al mercado como mecanismo de inclusión ha traído como consecuencia la fuerte erosión del modelo de ciudadanía social asociado al estado de Bienestar. Convendría revisar el itinerario de construcción de la representación de ciudadanía que señala Marchall (1998): los derechos civiles (libertad de expresión, de convicción, de religión, de poseer propiedades), los derechos políticos (derechos a participar activa o pasivamente, directa o delegadamente en el proceso de toma de decisiones) y los derechos sociales (acceso al bienestar económico, el derecho a participar de la convivencia social y a vivir una vida digna) (Svampa:2005).

En el marco del Estado de Bienestar la ciudadanía social estuvo asociada fundamentalmente a los derechos laborales y, a la vez, garantizada por políticas universalistas. Así la intervención del Estado supuso la desmercantilización de una parte de las relaciones sociales y la construcción de una “solidaridad secundaria”, por medio del gasto social, en favor de los sectores más débiles en la confrontación capital – trabajo (Svampa 2005).

En cuanto a los modos de organización del trabajo, si bien durante el siglo XIX y buena parte del XX el estrecho entretejido conformado por la ética del trabajo, la concepción moralista del trabajo y la administración científica del trabajo constituyeron un armazón que blindó al industrialismo y actuó de modo eficiente sobre las clases obreras, en las sociedades actuales cumple similares funciones la combinación entre la

estética del trabajo, la concepción posmoralista del trabajo y la gestión postayloriana o por recursos humanos sobre los distintos tipos de empleados (sobre todo los del creciente tercer sector). La lógica de la eficacia y la dominación es el motor y la estructura de ambos tipos de organización. Tomando en cuenta estas situaciones e implicaciones –que van mucho más allá del ámbito laboral– el posible aporte de las aproximaciones teóricas no pasa por optar entre uno u otro o bien decretar el agotamiento de ambos, sino más bien por descubrir los modos en que los diferentes elementos se combinan y retroalimentan de manera funcional al paradigma productivista (sea industrialista o posindustrialista, burocrático o posburocrático, tecnocrático o posttecnocrático, etc.) que no cesa de construir contextos y figuras desde donde renovar su seducción y su dominio (Gallart, 1997).

Más allá de los múltiples cambios en los procesos de subjetivación e institucionalización dados en el ámbito laboral actual, el trabajo sigue siendo un importante factor de identificación y reconocimiento social, lo cual nos lleva a que sea infructuoso el intento de desprendernos de él tanto en el plano teórico como fáctico y a que las posibilidades de cambio en sentido positivo en nuestras sociedades tengan que vérselas inevitablemente con las relaciones, condiciones y consecuencias que se generan en el mundo laboral.

A la vez, en nuestro país se han desarrollado procesos que han desembocado en enormes masas de la población desempleadas y una fuerte informalización del trabajo. Así, hablar de trabajo en Argentina implica asumir el desempleo y la informalidad, pero a la vez abordar “nichos” laborales con necesidades educativas altamente especializadas.

Por su parte, el sistema educativo, ha sufrido cambios aunque mucho más lentamente. ¿Puede acompañar la escuela la velocidad de los cambios que sufre el mundo del trabajo en la actualidad? ¿Cómo mejorar las relaciones entre la escuela y el trabajo? ¿Cómo puede abordar la escuela los problemas de enormes sectores de su juventud que tienen dificultades para conseguir empleo? ¿En qué medida las prácticas educativas atienden representaciones casi fantasmagóricas de infancias y adolescencias que el propio sistema se empeña en sostener de manera casi “cínica” por conveniencia funcional? (Dallera, 2008).

En este escenario signado por la incertidumbre las posibilidades y convicciones de los jóvenes se vuelven sumamente problemáticas ya que constituyen una población heterogénea no sólo por su diversidad cultural sino también por su segmentación

socioeconómica. Generalmente el tránsito de la adolescencia a la vida adulta se hace, como dijimos, en tiempos muy disímiles: acelerados y lineales, lentos y recursivos, circulares, estáticos. Suelen enfrentar serias dificultades para ingresar al mundo del trabajo por ser portadores de algunos estigmas de pertenencia: la territorialidad del vecindario, las instituciones educativas de origen, la apariencia física o, peor aún, ciertos rasgos étnicos o de procedencia social. Les duele al principio ver canceladas sus posibilidades de acceso a puestos de empleo y de superar la vara formativa que provee la escuela. Esta imposibilidad se vuelve luego indiferencia y luego impotencia o resentimiento. Profecías autocumplidas.

Este antecedente alerta sobre el riesgo que implica que muchos jóvenes en la actualidad se encuentren marginados de los circuitos formales de empleo y de los procesos de formación (tanto dentro como fuera de la escuela) pensando en la construcción de una nueva generación que de no mediar estrategias que ataquen la problemática llegarán a la adultez con importantes deficiencias en su formación de capital humano (Capello, M. y García Oro, G: 2013). Por lo tanto creemos conveniente ver qué pensamientos y sentidos comunes circulan entre quienes tienen en buena medida decisiones en la dimensión micropolítica de definir disposiciones, habilidades y estándares educativos y laborales de los jóvenes que desde una esquina llena de incertidumbre nos miran e interpelan.

Representaciones y representados

En una sociedad que ha resignado la dimensión utópica de la movilidad social – motor de las estrategias individuales y familiares de acumulación y esfuerzo – lo que pasa a primer plano es preservar la propia inclusión: la persistente experiencia de las crisis sucesivas augura la posibilidad de que el futuro puede ser aún peor. Educación y empleo – binomio primordial de aquella movilidad – adquirirían en las épocas doradas alta significatividad en la construcción de una ciudadanía plena.

Partiendo de la certeza de que la compleja relación entre educación y trabajo requiere comprender a la educación a través de las más diversas formas con las que la sociedad realiza la transmisión de los saberes del/en/para el trabajo asumimos que un mundo mucho más dinámico excede los intramuros de la escuela. Por otra parte la realidad del universo de las relaciones laborales se replica mucho más allá de las paredes de las fábricas y los comercios.

Cabe por eso preguntarse qué representaciones sobre saberes y disposiciones necesarias para aprender y trabajar sustentan aquellos que asumen la “voz oficial” de la educación y el trabajo: docentes y empleadores.

¿De qué modos el sector formal concibe o silencia la vida de aprendizajes y producción económica de manera integra e incluye (o no) también en su reflexión y sus creencias la proyección del aprendiz más allá de la economía y la educación “en blanco” y las extiende a otras manifestaciones del sector informal de lo laboral y lo educativo?

En este escenario es conveniente ver cómo las ideologías son expresadas por docentes y empleadores y cómo funcionan en sus contextos de actuación socioeconómica, es decir la escuela y el escenario laboral. Allí esas representaciones se transparentan no sólo en actitudes sino también en decisiones que afectan de manera notable los procesos de inclusión y exclusión educativa y laboral. Allí las ideas intervienen en contextos sociales complejos; es decir que inciden en prácticas sociales que definen la microfísica del aprendizaje y su influencia micropolítica en el ámbito laboral.

¿Cómo se ha concebido la relación entre el sistema educativo y la formación de trabajadores y profesionales? ¿En qué medida las políticas públicas llegaron a convertirse en poleas de transmisión de nuevos modelos educativos y laborales? ¿Qué capas geológicas cimientan todavía las decisiones al momento de orientar o dar cabida laboral a los jóvenes?; ¿Cómo se perciben desde las orillas de la escuela y la economía formal las formas de transmisión informal de la cultura del trabajo?

Tal como sostiene Van Dijk (1999) las condiciones, funciones y efectos del discurso son sociales y la competencia discursiva se adquiere socialmente. Indagar el triángulo *discurso* sobre condiciones de aprendizaje y de ingreso al mundo laboral – *cognición* sobre el mundo del trabajo y la escuela – *sociedad* sesgada en este estudio en los grupos específicos de docentes de distintos niveles y empleadores de distintas ramas de la economía permitirá articular con cierta precisión las relaciones necesarias para la descripción de una ideología transdiscursiva.

En escenarios de crisis recurrentes, con techos de exclusión estructural muy difíciles de perforar, los conceptos de empleabilidad y educabilidad se persiguen circularmente, mordiendo la cola: desde el mercado de trabajo se definen condiciones de empleabilidad que el sistema educativo debería asegurar para que las personas puedan participar de empleo escaso. La amplitud de la brecha estaría dada por la

ineficiencia y la falta de calidad de la educación para atender a las nuevas exigencias de los contextos económicos.

Desde la educación, se demandan a las familias ciertas condiciones y disposiciones psicosociales que hagan posible la tarea educativa, es decir educabilidad. (López, N. 2007). La mutua recriminación intersectorial transfiere responsabilidades de un sector a otro y, a su vez, de un nivel educativo a otro. En el medio, una ciudadanía depreciada deambula con el estigma de no ser empleable por no ser educables y de no ser educable por no ser empleable. Detrás de esta controversia entre educación y trabajo y reforzando la lógica individualista del mercado, surge el significado compartido de que corresponde sólo a los sujetos hacerse cargo de su futuro. El continuum que en algún momento representó la autovía familia – escue – trabajo, que tradicionalmente presentaba segmentos de distinta densidad, hoy se percibe claramente con quebraduras expuestas:

la segmentación hace referencia a un todo integrado donde las distancias entre los grupos pueden medirse en términos de grado, en cambio la distancia que se nombra con la noción de fragmentación hace alusión a la existencia de mundos culturales distantes, cuyos contenidos no admiten la comparación y mucho menos el ordenamiento en una escala jerárquica (Tiramonti, G. Ziegler, S. 2006).

Algunas conclusiones en contexto

Nuestro itinerario de investigación ha recorrido en los últimos años el arduo territorio de la construcción de ciudadanía, la inclusión con calidad educativa y los desafíos que se presentan a la universidad de hoy, Nos interesa en esta etapa ver qué disposiciones subjetivas y académicas creen necesarias los docentes de distintos niveles educativos perciben necesarios para que sus alumnos puedan acceder a los estudios superiores y al mundo del trabajo y qué nociones de empleabilidad tienen distintos empleadores del Partido de La Matanza.

Triangular estas representaciones nos ha permitido advertir brechas, coincidencias, lugares comunes y cuestiones silenciadas. Para entender la actualidad de los esquivos itinerarios educativos y laborales de nuestros jóvenes ciudadanos. hemos construido parámetros para una taxonomía de las distintas categorías que caracterizan los conceptos de “empleabilidad” y “educabilidad”. En concordancia con

investigaciones anteriores hemos encontrado las suposiciones que subyacen, por ejemplo, en decisiones vinculadas con el ingreso a la universidad y no ingreso y el acierto o desacierto en la elección de la carrera que motivaba cambios en las mismas o abandono, junto con una preocupante futilidad sobre calidad educativa, percepción solapada por una mirada pragmática asociada al coste mínimo de alcanzar una meta educativa.

Por otro lado cuando investigamos acerca de la realidad de la educación secundaria y su impacto sobre la educación superior, entendiendo que la formación de recursos humanos, es necesaria por cuanto, el desarrollo, transferencia y adaptación de tecnología de un país depende entre otros de la formación de profesionales, advertimos un desacople significativo entre sentidos políticamente correctos enunciados en entrevistas a docentes y empleadores y algunas percepciones que vinculan la toma de decisiones en los ámbitos educativos y laborales.

Algunas conclusiones aparecen incluso no integradas a un mismo sistema de valoración. Respecto al proceso de selección de personal, los factores más valorados por algunas empresas son, por ejemplo, la titulación, las habilidades sociales, los conocimientos de informática y la experiencia laboral previa. Los aspectos no tan destacados en otras son el expediente académico, las recomendaciones de otras personas y la reputación del centro de estudios. Estos resultados son aún más interesantes si tenemos en cuenta que los alumnos conceden mayor importancia a la titulación, a las entrevistas personales y al conocimiento de idiomas. Los resultados obtenidos muestran algunos nichos de selección de recursos humanos que destacan que los factores de conocimiento y competencias que son más valorados por las empresas son la capacidad de aprendizaje, la honestidad, la motivación y los conocimientos de un marco cultural general, mientras que los de menor valoración son los conocimientos de idiomas –muy valorados en otros nichos– la capacidad de liderazgo y los conocimientos prácticos de su campo.

Desde el punto de vista del sistema educativo se advierte que la empleabilidad, a la vez, es percibida con una distancia directamente proporcional a la proximidad del estudiante de acceso al mundo del trabajo. Les cuesta a los docentes de nivel inicial percibir que están formando a un futuro ciudadano y mucho menos a un trabajador. Tienen una mirada esencialista, es decir centrada en la estancia subjetiva de un niño al que todavía cuesta ver como un sujeto histórico en construcción de su ciudadanía y de empleabilidad.

En el nivel primario, las imágenes que llegan del mundo laboral se perciben asociadas en los maestros a las Actividades parentales o de la sociedad en general pero, si bien se cre necesario el desarrollo de ciertas disposiciones para incorporarse el día de mañana a un empleo o a una actividad económica, éstas están más ligadas a la lógica del oficio del alumno que a un sujeto que se involucrará en una dinámica económica y social. Los docentes de nivel medio, por su parte, refieren más a las carencias que surgen de contrastar a los próximos egresados con los supuestos perfiles laborales que a las peculiaridades que va asumiendo el mercado laboral hoy en día: segmentado, inestable, heterogéneo y sustentado en criterios de selección y expulsión tan variados como los nichos que componen hoy el universo del acceso al empleo.

La educatividad jugaría con un principio de entropía nulo: es decir constituiría un escenario altamente previsible, con pocas contradicciones y una lógica discursiva que reduciría los conflictos a escenarios sociales simplificados y comprensibles. La “empleatividad” por el contrario conformaría un paisaje tan diverso como los empleadores entrevistados: pequeños comerciantes, dueños de talleres y pymes diseñaron perfiles laborales superficiales de sujetos poco conflictivos, con comportamientos altamente previsibles y disciplinados. Atendieron principalmente a cuestiones moralizantes, presencia adecuada (sin piercings o tatuajes), caracterizados por ciertos atributos “heredados” del oficio de alumno y transferidos a horizontes laborales con tareas altamente pautadas y protocolizadas. Los empleadores que cuentan con departamentos de recursos humanos, que reclutan profesionales jóvenes u operarios altamente calificados sostienen que tanto la empleabilidad como la educabilidad se fundamentan en la “nueva economía” y la sociedad del conocimiento. La existencia de una nueva economía en la que el conocimiento es la clave de la acumulación de capital y la difusión de nuevas firmas, especialmente de servicios financieros e informacionales.

Desde el mercado de trabajo, con distintos grados de coincidencia se definen condiciones –pocas veces articuladas y coherentes– que el sistema educativo debería asegurar para que las personas puedan participar del empleo escaso. Las tintas se cargan sobre la ineficiencia y la falta de calidad de educación para atender las nuevas exigencias del mercado. Desde los sectores de la educación formal se argumenta de que hay determinadas condiciones que hacen imposible la acción educativa en consonancia con la perspectiva meritocrática del pensamiento empresarial, a menudo simplificador y verticalista. “Los sujetos padecen las consecuencias de no ser empleables por no ser

educables y de no ser educables por no ser empleables”, se argumenta. El mercado encuentra, entonces su justificación en la creciente compra de las familias de distintos servicios educativos para sus hijos, evidente en la creciente matriculación de alumnos en el sector privado. La escuela pública atenderá a una masa crítica residual que mirará de lejos con una educatividad depreciada el acceso a más y mejores empleos. Les quedará la “empleatividad” estatal o asistida o, peor aún, el duro aprendizaje de supervivencia en las periferias urbanas cartoneando, mendicando o ingresando con los ojos vendados a los circuitos de la ilegalidad.

Bibliografía

- Arina T; Learning Zeitgeist: *The Future of Education is Just-in-Time, Multidisciplinary, Experimental, Emergent*. Consultado (30/07/2013) en: www.masternewmedia.org/news/2008/02/13/learning_zeitgeist_the_future_of.htm#ixzz2bbRwu1li
- Capello, M. y García Oro, G. (2013). ¿Por qué uno de cada dos jóvenes enfrenta problemas de inserción social? en *Criterio* N° 2394, Julio Pp 7 a 9.
- Dallera, Osvaldo (2008) *Sociología del sistema educativo o crítica de la educación cínica*. Buenos Aires, Biblos.
- De Felippis, I. y Breccia S. (2011). El discurso pedagógicamente correcto sobre inclusión; Una mirada narcisista, en De Felippis, Irma (comp) *La exclusión en la inclusión* (2011); San Justo; Universidad Nacional de La Matanza.
- Flores, F. y Gray, J. (2003). El final de las profesiones. Nuevas formas de trabajo y de política pública en *Práctica Multidisciplinaria en la Organización del Trabajo*. Montevideo, Psicolibros.
- Gallart, A. (1997). Los cambios en la relación escuela-mundo laboral, *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 15, septiembre-diciembre.
- López, N. (2007). Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires. IIPE - UNESCO
- Svampa, M. (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Taurus.
- Tiramonti, G. Ziegler, S. (2006). La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires. Paidós.

**INFANCIAS Y CRIANZA. PERSPECTIVAS SOBRE LA POBREZA EN
CONTEXTOS DE DESIGUALDAD SOCIAL**

**CHILDHOOD AND UPBRINGING. PERSPECTIVES ON POVERTY IN CONTEXTS
OF SOCIAL INEQUALITY**

**Trpin, Inés
Martin, Mónica***

Con esta ponencia ofrecemos a consideración de las/os colegas algunas sistematizaciones orientadas a profundizar aspectos del Marco Teórico del proyecto de investigación **Experiencias y saberes: la configuración de las prácticas educativas en los Centros Infantiles Municipales**; mediante el mismo nos proponemos conocer los sentidos de las experiencias y saberes que las educadoras reconocen como configuradores de sus prácticas en la tarea con las/os niños.

Asumimos una perspectiva cualitativa, con enfoque narrativo, con técnicas como el Grupo de Discusión y las entrevistas.

Exploramos estudios y perspectivas teóricas vinculadas a las prácticas de crianza y sus particularidades en contextos de pobreza. Tomamos aportes de Santillán, Redondo, Kesler, Soto y Violante, entre otros.

Ellos resultan relevantes para nuestra investigación en su potencial para comprender los modos en que las experiencias de los sujetos se enlazan con las condiciones sociales, culturales y políticas originando los sentidos y significados que los distintos actores otorgan a las acciones de crianza y educación; y también para desnaturalizar nuestras miradas, porque –en tanto sujetos sociales– somos portadoras de imágenes, significaciones y representaciones sobre la pobreza que tenemos que desentrañar, objetivar y “dejar en suspenso” para disponernos a la diversidad en el sentido de “ir al encuentro del otro”.

Saberes – Infancia – Crianza – Educación – Pobreza

* Universidad Nacional del Comahue – Facultad de Ciencias de la Educación. CE: itrpin@gmail.com

In this report I put forward for the consideration of my colleagues my work of systematization aimed at deepening some aspects of the Theory Framework of the research project **Experiences and knowledge: the configuration of the educational practices in the Municipal Child Centers**; through it I intend to learn about the meanings of the experiences and knowledge that teachers recognize as the inspiring sources of their practices in their work with children.

In this inquiry, I adopt a qualitative perspective, with a narrative approach, and survey techniques like the Group of Discussion and interviews.

I explore the subject through studies and theoretical perspectives which examine the practices of upbringing and their particularities in contexts of poverty. I have profited from contributions by Santillán, Redondo, Kesler, Soto, and Violante, among others.

They are relevant to our inquiry, owing to their potential for helping us to understand the ways in which the experiences of people are linked to the social, cultural, and political conditions originating the senses and meanings that different actors attach to the actions involved in the practices of upbringing and education; and they also help us to change our way of looking at things, because –as long as we are social actors– we are carriers of images, meanings, and representations of poverty that we have to figure out, and turn into an object, while “suspending our judgment” to prepare ourselves to face diversity in the sense of “going to the encounter of the other one”.

Knowledge – Childhood – Upbringing – Education – Poverty

Consideraciones preliminares

A través de esta ponencia ofrecemos a consideración de las/os colegas algunas sistematizaciones que van en el sentido de profundizar aspectos del Marco Teórico del proyecto de investigación **Experiencias y saberes: la configuración de las prácticas educativas en los Centros Infantiles Municipales**, aprobado por la UNCo en el corriente año. Mediante el mismo nos proponemos conocer los sentidos de las experiencias y saberes que las educadoras de los Centros Infantiles reconocen como configuradores de sus prácticas en su tarea cotidiana con las/os niños.

En consideración a las edades de las/os niños que asisten a estas instituciones, algunos de los rasgos de las prácticas que despliegan las cuidadoras en el encuentro cotidiano con ellos/as y el carácter de las instituciones de las que se trata, nos proponemos desarrollar en esta ponencia los avances producidos en relación a estudios y perspectivas teóricas vinculadas a las prácticas de crianza y sus particularidades en contextos de pobreza. Esta delimitación obedece al hecho de compartir inicialmente con Soto y Violante (2008:25-28) que la crianza es “el proceso educativo característico de los niños en sus primeros años.”, que además “es una responsabilidad y una tarea compartida entre familias y diversas instituciones de la sociedad”, que “sucede en diferentes ámbitos y lugares, y asume modos de realización diversos y complementarios ...”, “por lo que requiere de promover un ‘encuentro de saberes’ de los adultos que ayudan a crecer a [las y] los niños...”.

Desde el año 2008, venimos realizando con estudiantes de la carrera de Profesorado de Nivel Inicial –con el propósito de que sostengan sus primeras intervenciones docentes– una experiencia en los seis Centros Infantiles dependientes de la Secretaría de Acción Social de la Municipalidad de Cipolletti. Estas instituciones acogen a niños/as de 45 días a 5 años. Aunque desde lo formal se fundan en “la necesidad de atender a niños/as cuyos padres trabajan o estudian”, cuentan con un sistema de selección –dada la gran demanda existente– que fundamentalmente tiende a priorizar a aquellos/as que se encuentran en situación de vulneración de derechos y/o condiciones económico/sociales de extrema pobreza, y están ubicados en diferentes barriadas de la ciudad. El personal, mayoritariamente transferido de otras dependencias municipales está conformado, en porcentajes importantes, por beneficiarias de planes sociales o con contratos eventuales. La atención de las/os niñas/os está distribuida en diferentes salas –casi siempre con un criterio etario– bajo la responsabilidad de dos cuidadoras (educadoras); en algún caso existe algún docente de educación física.

Dadas las características mencionadas cabe señalar que, un conjunto de tratados, convenciones y normas, tanto internacionales como argentinas, reconoce que la educación es un derecho del que nadie puede quedar excluido, en tanto hace posible el acceso a otros derechos y al pleno ejercicio de la ciudadanía. Paradójicamente también es amplio el reconocimiento de que las políticas educativas universales dirigidas a la niñez temprana resultan insuficientes. Cubriendo esta falta, se crean instituciones –en general con un mandato asistencial– como es el caso de los Centros Infantiles Municipales (CI), en los que nos proponemos desarrollar esta investigación,

donde trabajan mujeres –educadoras– con escasa formación específica, por lo cual se hace ineludible preguntarse por el origen de los saberes puestos en juego en el cotidiano encuentro con las/os niños/as, y el sentido que ellas les asignan a las mismas.

Esta pregunta surge de considerar algunas cuestiones que nos resultaron significativas en nuestras inmersiones en los CI: las educadoras asumen su tarea con una escasa capacitación (desde la Universidad y el sistema de Salud) que, en general, no aprecian; utilizan objetos y plantean situaciones con los niños/as con formato escolar: escribir letras y números, pintar, recortar, realizar actos y planificaciones, etc.; y despliegan una serie de intervenciones de control y disciplinamiento para resolver conflictos con los/as niños. Por otra parte, también observamos que paulatinamente fueron incorporando situaciones pedagógicas que desarrollaban nuestras estudiantes con los grupos de niños/as y además, que éstas conviven con las otras sin que presenten, por lo menos en apariencia, conflictos (ni prácticos ni de concepciones) para las educadoras.

Todo esto nos lleva a hipotetizar que sus experiencias tanto las de “sus” infancias –como “con” las infancias– y las de su escolarización, podrían constituirse en referentes importantes para afrontar las prácticas que despliegan en las salas, en el cotidiano encuentro con las/os niños. En este sentido vale señalar que “desde la perspectiva psicoanalítica, la relación de las/os adultos con las/os niños es una relación, también en gran medida, con la infancia como imposibilidad, como aquello que la infancia representa para el mundo adulto en función de la propia memoria de la experiencia infantil perdida y reconstruida desde la adultez” (Llobet, 2010:151).

Sin embargo, estas experiencias con las infancias se inscriben en condiciones históricas concretas y son el resultado de una compleja trama que demanda, para su análisis, de la delimitación de múltiples procesos y dimensiones –personales, culturales, políticas, sociales, económicas– que intervienen en la configuración de la misma.

Considerando que las educadoras de los CI se constituyen en actoras cotidianas que, junto con la familia, intervienen en los procesos de subjetivación y construcción social de la infancia, apelando a “formas locales” de cuidado y prácticas educativas, sus acciones –dada la condición no escolar de las instituciones y porque, en la mayoría de los casos, se trata de mujeres del barrio que podrían participar de códigos y formas culturales semejantes a las de las familias de los niños/as que atienden– asumirían modos muy próximos a las que se despliegan dentro del ámbito familiar. Según algunas de las conclusiones de la investigación de Santillán “Estas acciones (...) están en consonancia con las expectativas personales de quienes llevan adelante la educación

familiar. Pero (...) también se nutren de valoraciones y perspectivas de los lugares donde se vive, los cuales, a su vez, nunca están exentos de influencias externas y de las recuperaciones selectivas que realizan los sujetos” (Santillán, 2012:20).

Nos encontramos, entonces, con que esta apropiación diferenciada de bienes materiales y simbólicos inherentes a los contextos sociales de los cuales participan los actores encargados de la transmisión cultural, podría ser uno de los rasgos dominantes en el origen de las prácticas de crianza. Pero ello no significa en modo alguno que los pobres sean pobres en la crianza y educación de sus hijos.

Perspectivas y estudios sobre la crianza

Las exploraciones realizadas sobre perspectivas teóricas, investigaciones y experiencias vinculadas a nuestro objeto de estudio nos permitieron distinguir los siguientes grupos de producciones:

- 1.- los que se ocupan del valor educativo y las propuestas pedagógicas para la primera infancia, concentrándose en la formación docente para Jardines Maternales;
- 2.- los que dan cuenta de experiencias de capacitación/formación en servicio de “educadoras” en instituciones de carácter estatal o comunitario;
- 3.- aquellos que se ocupan de la formación y práctica educativa en instituciones alternativas/ independientes/o no formales;
- 4.- los que abordan las prácticas de crianza;
- 5.- los que refieren a los saberes prácticos y la reconstrucción de la experiencia de los sujetos, fundamentalmente los saberes docentes.

Considerando que con esta ponencia nos proponemos dar cuenta de los avances alcanzados en relación a los abordajes vinculados a las prácticas de crianza y sus particularidades en contexto de pobreza, en este apartado nos concentraremos específicamente en los aportes que nos ofrecen los trabajos indicados en el grupo 4.

Bouquet y Pachajoa Londoño (2009:112) realizan un relevamiento sobre la crianza de estudios científicos en el campo de la psicología mostrando que los mismos giran fundamentalmente en torno a las relaciones entre Estilos Educativos Parentales y: competencia académica de los hijos; configuración del sistema de valores en los niños; autoestima; competencia psicosocial.

Por otro lado, y ampliando el abordaje al campo de las Ciencias Sociales, Santillán (2010:923-924) plantea que los estudios sobre la crianza tuvieron fuerte

presencia desde los momentos inaugurales de la antropología, en la corriente reconocida como “Cultura y personalidad”. A ella se le reconoce el cuestionamiento a la idea de universalidad de las pautas occidentales de la crianza. Sin embargo, al concentrar sus indagaciones en poblaciones étnicamente diversas y por fuera de occidente, dejaron un vacío respecto de estudios similares en contextos de desigualdad en las sociedades urbanas y capitalistas.

Asimismo, señala que en la actualidad un conjunto de estudios dedicados a analizar de manera crítica las formas de crianza en contextos familiares atravesados por la desigualdad, tuvieron importantes avances en cuanto al reconocimiento de la individualización de las formas de atención y cuidado, sobresaliendo por su gran interés en establecer clasificaciones y tipologías, pero en los que se puede percibir ciertos juicios de valor y apriorismos antes que las explicaciones o descripciones de los fenómenos que se analizan. En términos generales estos estudios identifican tres áreas involucradas en el desarrollo infantil –la salud, la nutrición y el bienestar psicosocial– pero, al analizarlas en forma fragmentada y aisladas de otros factores del contexto, difícilmente puedan dar cuenta de los modos en que las experiencias de los sujetos se enlazan con las condiciones sociales, culturales y políticas originando los sentidos y significados que los distintos actores sociales otorgan a las acciones de crianza y educación.

También diferencia un tercer grupo de estudios –dentro y fuera de nuestro país– que contribuyen a confrontar con la perspectiva anterior redefiniendo las relaciones entre crianza, educación y modos de vida de los sectores subalternos. Siguiendo esta línea de trabajos Santillan (2010:924) se propone “describir las iniciativas domésticas relativas a la crianza y el desarrollo infantil, poniendo principalmente el foco en las experiencias cotidianas y en las apropiaciones que los sujetos ponen en juego en contextos locales de actuación”. Entre sus conclusiones señala que se ha identificado que las iniciativas vinculadas con la crianza y la educación se desarrollan afrontando variados desafíos que incluyen la disputa por el espacio urbano, el acceso a vivienda y la sobrevivencia diaria, y que definen formas diversas de actuación individual y colectiva. Puede deducirse de esto la existencia de “formas locales” de encaminar la educación de los niños, que están determinadas por procesos sociales y económicos más generales y por los márgenes de acción de las personas; pero el “verdadero motor” de estas modalidades es la apropiación relativa que realizan los sujetos de los recursos materiales y culturales a los que acceden.

Los aportes de esta última línea de estudios son innumerables para nuestra investigación, entre ellos podemos resaltar que: se desarrollan en contextos urbanos con actores sociales atravesados por la privación económica y el deterioro pronunciado de las condiciones de vida; superan los abordajes más clásicos sobre la crianza –que restringía los análisis a las relaciones parentales– al considerar a otros actores sociales involucrados en la crianza y la educación de las/os niños; construyen explicaciones en las que las prácticas de crianza son tratadas en relación a los contextos en los que se despliegan; al reubicar la crianza en la órbita de lo social redimensionan el valor político de las mismas.

Volviendo al objeto de estudio de nuestra investigación, la especificidad de la misma radicaría en que nos proponemos abordar las prácticas de crianza de trabajadoras –educadoras– que asumen la tarea de cuidar y educar a niños/as en edades tempranas, en instituciones públicas no escolares, ubicadas en las barriadas más populosas de la ciudad.

Prácticas de crianza y contextos sociales de realización

Podemos decir con Remorini (2010:963) que “Los estudios etnográficos sobre la crianza han demostrado extensamente que los sentidos asignados a la infancia, así como las experiencias infantiles y las trayectorias a las que dan origen, difieren según el contexto en el que los niños/as viven y crecen”. Es decir que un abordaje comprensivo de las prácticas de crianza requiere reconstruir los saberes y prácticas del grupo social particular e inscribirlos en la situación social y cultural del mismo, en relación a la estructura de la sociedad. En esta perspectiva los riesgos ante los que es necesario estar alertas son fundamentalmente dos, por un lado, caer en explicaciones reduccionistas en las que todo se justifica en una “cultura de la pobreza;” por otro, abordarlo en términos de ajustes o desajustes de esas prácticas a unos cánones de crianza preestablecidos, eludiéndose así los efectos de las desigualdades sociales.

Es decir, este planteo debe permitirnos “...recuperar la heterogeneidad, las formas de resistencia, apropiación y existencia en los procesos institucionales...” (Cosse y otras, 2011:17) porque las acciones de crianza y educación se asumen no sólo en referencia a las tramas sociales y políticas que atraviesan a las familias, la comunidad y el barrio, sino también a las mediaciones particulares que realizan los sujetos; las trayectorias y las tradiciones se resignifican, se asumen, son apropiadas dentro de esa

trama y complejizan y redefinen las intervenciones, la regulación y disputa de sentidos en los escenarios cotidianos donde interactúan niños y adultos (Santillán, 2011).

Este supuesto da lugar, por un lado, a concebir diferentes “infancias”, cuando identificamos los distintos procesos históricos, políticos, sociales y económicos que intervienen en dicha concepción; por otro, a sostener que toda intervención sobre la niñez, sea en el ámbito familiar o institucional, provenga de organizaciones de la sociedad civil o del estado, está cargada de significaciones políticas y culturales que no siempre son visibles. Qué es un niño y qué necesita, son interrogantes que tienen respuestas muy diversas en distintos contextos sociales e históricos. Incluso la afirmación “los niños y las niñas son sujetos/as de derechos” adquiere significaciones diferentes en contextos particulares.

Infancias y pobreza

A lo largo de este trabajo venimos haciendo referencia a la pobreza, por lo que consideramos dar cuenta de algunas exploraciones teóricas que realizamos sobre esta temática. Para esta investigación y para quienes emprendemos esta tarea resulta sumamente relevante adentrarnos en esta cuestión por, al menos, dos motivos iniciales; en principio porque entendemos que la población infantil –y probablemente también las educadoras con las que nos proponemos trabajar– proceden de sectores sociales en situación de pobreza y, por otro lado, porque nosotras en tanto sujetos sociales somos portadoras de imágenes, significaciones y representaciones sobre la pobreza que tenemos que desentrañar, objetivar y “dejar en suspenso” para disponernos a la diversidad en el sentido de “ir al encuentro del otro”.

Como sucede con un conjunto de conceptos en el campo de las Ciencias Sociales, el significado de la pobreza siempre es diverso dependiendo de la perspectiva desde la que sea tratado, “En ese sentido, el cristianismo, el liberalismo, el keynesianismo, el marxismo y los aportes de la antropología y la sociología como grandes nudos, dan cuenta de la densidad ideológica y simultáneamente de su carácter difuso” (Redondo, 2004:80).

Por otra parte asumimos con Kessler (2009) y Redondo (2004) que la idea de pobreza no puede ser sustituida por las de marginalidad, desigualdad o exclusión, “... la pobreza permite describir, clasificar y focalizar intervenciones en un grupo determinado (...) Resulta más fructífero plantearse la complementariedad de dichas nociones, según

si el objetivo es describir fenómenos, diseñar políticas o analizar procesos” (Kessler, 2009:5).

Pero de lo que no hay duda alguna es de los efectos de la globalización y las políticas neoliberales sobre amplios sectores de la población; en este contexto “Los sujetos pobres, vistos en otros momentos como decentes o indecentes, válidos o inválidos para el trabajo, beneficiarios de la caridad o la asistencia pública o privada, y actualmente como excluidos, no sólo se enfrentan a la supervivencia, sino que su situación social se liga a procesos de escala mundial como población excedente.” (Redondo, 2004:74). Es en estas condiciones históricas donde los significados se configuran a partir de la combinación de elementos que vinculan la pobreza a la peligrosidad social y a viejas consideraciones de orden moral: los pobres se transforman en marginales o excluidos, la marginalidad se asocia a la violencia, ésta al riesgo y éste último al peligro.

En otros términos, estas condiciones sociales han generado fenómenos de polarización en la población, que definen, entre otras, una lógica de “ghettoización” (Mercer, 2013) del paisaje urbano: los ricos en barrios privados, rodeados de muros contra la “inseguridad” y los pobres en asentamientos precarios, muchas veces rodeados de barreras físicas. La cuestión aquí es que estos muros también son subjetivos, provocan experiencias en las personas que determinan su modo de autopercebirse, de percibir a los otros y relacionarse con ellos y con el entorno. Los aspectos negativos de estas experiencias subjetivas pueden generar reacciones tales como la discriminación, la homofobia, etc.

Aunque la lucha por la supervivencia de los sectores en situación de pobreza se expresa de múltiples formas, casi todas tienen como denominador común la dependencia del Estado representado en el territorio por el “‘puntero’ ... quien da al mismo tiempo que controla, sujeta y condiciona la comida a la lealtad (...) Se trata de la pérdida de la soberanía alimentaria (Andrenassi, Neufeld y Raggio, 2000), de comer si existe la oportunidad de comedores escolares y/o municipales, de esperar [el o los Planes], de [intercambiar en el] trueque, de un cambio en la organización del tiempo de las familias, de la imposibilidad de reingresar al mundo del trabajo y/o de subsistir en el no trabajo, de la pérdida del lazo social garantizado históricamente por la condición social” (Redondo, 2004:71)

Este proceso caracterizado por Castel como de descolectivización, es analizado por Svampa, lo que la lleva a preguntarse por los procesos de recolectivización que

podrían perfilarse entre estos sectores sociales. Esta autora –tomando a Castel– define la descolectivización como “(...) la pérdida de aquellos soportes colectivos que configuraban la identidad del sujeto con referencia al mundo laboral, pero también la pertenencia de clase (...)” (Svampa, 2004).

Refiriéndose a los cambios en los actores, en las subjetividades y en las mediaciones políticas, identifica aspectos que ponen en tensión las visiones cristalizadas sobre la exclusión y redimensiona la relación dialéctica de los procesos de exclusión-inclusión que involucran la redefinición del Estado, del mercado, del individuo y de las relaciones sociales. No abundaremos en el desarrollo de estas cuestiones, pero sí queremos resaltar que ofrece a nuestro trabajo, elementos de análisis que aparecen como disruptores en relación a las prácticas políticas que despliegan un conjunto de actores en contextos de pobreza; en palabras de Svampa (2004), de sus potencialidades “... nos hablan no solamente la experiencia de ciertas organizaciones piqueteras, sino también lo efectivamente consolidado a partir de las experiencias asamblearias desarrolladas a partir de 2002, aquellas de fábricas recuperadas y, en otro orden la proliferación de colectivos contraculturales”.

En un sentido complementario Minujin y otras (2013), advierten sobre la necesidad de reponer el carácter política y socialmente construido de cualquier definición de pobreza y generar desarrollos conceptuales y metodológicos para caracterizar específicamente la “pobreza infantil” –diferenciándola de los determinantes de la “pobreza de sus hogares” –entendiendo que en la definición de pobreza infantil son centrales las cuestiones relacionadas con la discriminación y la exclusión que afectan la autoestima y desarrollo psicosocial.

En relación a esto indican que se requiere de un abordaje multidimensional que incorpore variables constitutivas del contexto social, “(...) tales como la composición familiar, las diferencias de distribución de recursos dentro de las familias, el número y sexo de niños en los hogares, el género de la persona que sostiene económicamente el hogar, entre otras. (...) diversos estudios han demostrado que, dentro de los hogares, el peso de la pobreza está desigualmente distribuido de acuerdo con condicionamientos generacionales y de género que adversamente afectan a las mujeres y a los niños en particular.” (op. cit. 2013). Tener en cuenta estas variables posibilita identificar factores que determinan la pobreza en relación a la experiencia subjetiva de los sujetos y el impacto en su vida y desarrollo.

Es síntesis, estos abordajes muestran su potencial para comprender los sentidos que las educadoras le asignan a las prácticas de crianza que sostienen en instituciones que atienden a niños en situación de pobreza. Posibilitan dar cuenta de los modos en que las experiencias de los sujetos se enlazan con las condiciones sociales, culturales y políticas –tanto las consolidadas como las disruptoras– originando los sentidos y significados que los distintos actores sociales otorgan a las acciones de crianza y educación.

Conclusión

Enfocando el objeto de estudio de nuestra investigación –las prácticas de crianza de las educadoras de los CI– entendemos que los ejes teóricos mencionados hasta aquí, nos interpelan en referencia a las singularidades regionales, locales e institucionales donde se inscriben las acciones tanto de las educadoras como de las familias y otros actores sociales (amigos, referentes barriales y locales, etc.) y nos desafían a hacer el esfuerzo por desnaturalizar las formas de cuidar, proteger, alimentar y educar a los niños. Pretendemos permanecer alertas sobre el hecho de que las prácticas y creencias sobre la niñez no son de carácter universal, sino que conllevan dimensiones de poder y disputa que les son inherentes y que, en las modalidades cotidianas de interacción con niñas y niños, configuran los sentidos políticos de la niñez y la crianza.

Estas consideraciones nos ponen a resguardo de “... planteos que soslayan las diferencias, los disensos y valores no compartidos acerca de lo que significa educar a los niños...”, y nos habilita a “... aproximarnos a formas más justas y atentas a las experiencias infantiles [y] avanzar hacia debates amplios y colectivos, pero sensibles a la historicidad y complejidad de las prácticas que solemos naturalizar” (Santillán, 2012:25).

En fin, en la medida en que se consideran, o no, las dimensiones inherentes a la conceptualización de la pobreza infantil que se han desarrollado antes, se definirá el tipo de orientaciones y acciones de las políticas sociales dirigidas a ella; pero lo que importa es entender que estas políticas afectan no sólo a las personas y a los problemas que enfocan sino también, y sobre todo, a la forma de comprenderlos y de vincularse con ellos. Al mismo tiempo, si aceptamos que en contextos históricos como el referido, las formas de intervención estatal y social tienen como ámbito privilegiado de actuación “el

barrio”, donde distintas organizaciones y referentes sociales son muy relevantes en la producción y definición de un conjunto de prácticas y significaciones, es posible asumir que también influyan en aspectos vinculados a la crianza, y a las responsabilidades y obligaciones de los adultos para con los niños/as (Santillán, 2011).

Bibliografía

- Bouquet, I. Y Pachajoa Pondoño, A. (2009) “Pautas, prácticas y creencias acerca de la crianza (...) ayer y hoy”. En Revista de Psicología, Vol.15, Núm. 2. Universidad de San Martín de Porres, Perú. Disponible en: http://www.sci.unal.edu.co/scielo.phcrip?spt=sci_arttext&pid=S1692-715X2013000100017&lng=es&nrm=iso
- Colángelo, M. A. (2003) “La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje” Serie encuentros y seminarios. Mesa: Infancia y Juventudes. Pedagogía y formación. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_colangelo.pdf
- Cosse, I. et al. (2011) Infancias : políticas y saberes en Argentina y Brasil: siglos XIX y XX. Teseo, Buenos Aires.
- Kessler, G. (2011) “Exclusión social y desigualdad”. En lav_boratorio on line, Año XII, Nº12. Disponible en: <http://www.lavboratorio.sociales.uba.ar/>
- Llobet, V. (2010) ¿Fábricas de niños? Noeduc, Buenos Aires.
- Mercier, R. (2013) “Salud y pobreza en Argentina” en Revista Voces en el Fénix N° 22 Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-22>
- Minujin, A.; Capuano, A. y Llobet, V. (2013) “El desafío de la pobreza infantil: hacia una reconceptualización y medición multidimensional”. En Revista Voces en el Fénix N° 23 – Disponible en: <http://www.vocesenelfenix.com/category/ediciones/n%C2%BA-23>
- Redondo, P. (2004) Escuelas y pobrezas. Paidós, Buenos Aires.
- Remorini, C. (2010) “Crecer en movimiento”. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales niñez y juventud. N° 8. Disponible en <http://revistaumanizales.cinde.org.co/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/84/42>

- Santillán, L. (2010) “Las configuraciones de la crianza en barrios populares del Gran Buenos Aires.” En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 8, Nº 2, Julio-Diciembre.
- Santillán, L. (2011) “El cuidado infantil, la vida familiar y las formas en que se territorializan las intervenciones sociales”. En Cosse y otras, Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil: siglos XIX y XX. Teseo, Buenos Aires.
- Santillán, L. (2012) “Las iniciativas educativas familiares bajo análisis: notas sobre la dimensión social y política del cuidado infantil”. En Propuesta Educativa Nº 37/FLACSO Argentina.
- Svampa, M. (2004) “Cinco tesis sobre la nueva matriz popular”. En lav_boratorio on line, Año IV, Nº 15. Disponible <http://www.lavboratorio.sociales.uba.ar/>
- Soto, C., Violante, R. y otras (2008) Pedagogía de la crianza. Paidós. Buenos Aires.

DERIVAS DE LA FAMILIA. LOS JÓVENES HABLAN**FAMILY'S COURSE CHANGES. YOUNG PEOPLE SPEAK OUT**

**Borioli, Gloria
Arias, Alicia
Santillán, Fernanda***

En numerosas y recientes publicaciones (Assef, 2011; Sibia, 2008; Bacher, 2011; Morduchowicz, 2008 y 2013; Vasen, 2008 y otras), investigadores de diversas áreas académicas enfatizan el lugar de la teletecnodiscursividad en las actuales prácticas sociales. En tal paisaje, nos interrogamos acerca del rol de la familia en las vidas de los jóvenes, a la manera de un avance parcial de una investigación cuyo objetivo fundamental es “determinar los elementos de las dinámicas familiares que permiten responder a las crisis [...], actuando como factor protector y favoreciendo el desarrollo de los adolescentes” (proyecto Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). El proyecto, titulado “Influencia de la dinámica familiar sobre el desarrollo de los adolescentes” y dirigido por la Dra. Margarita Barrón, analiza con un abordaje cuanti-cualitativo una población de quinientos jóvenes escolarizados y no escolarizados de la ciudad de Córdoba y su conurbano, con recurso a la articulación de trayectorias y saberes de demógrafos, pedagogos, psicólogos, analistas del discurso, médicos, abogados, comunicólogos y profesionales de otros campos disciplinares. Desde estos puntos de partida, en la ponencia ofrecemos retazos del marco teórico y algunos testimonios recogidos, cruzados con recortes biblio y sitográficos.

Jóvenes – Educación no escolar – Familia – Relevamiento teórico –

Valores

* Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. CE: gloria_borioli@hotmail.com; adcarias@yahoo.com.ar; santillan.fc@gmail.com

In numerous and recent publications (Assef, 2011; Sibilia, 2008; Bacher, 2011; Morduchowicz, 2008 and 2013; Vasen, 2008 and others), researchers from diverse academic areas emphasize the place of teletecnodiscursiveness in current social practices. In such a landscape, we ask ourselves about the role of the family in the lives of young people, by setting forth the partial progress made in an inquiry whose fundamental objective is "to determine the elements of the family dynamics that allow us to respond to the crises [...], by acting as a protective factor and favoring the development of the adolescents" (project of the Secretary of Science and Technique, Faculty of Philosophy and the Humanities, National University of Córdoba).

The project, titled "The influence of the family dynamics on the development of the adolescents", and directed by Dr Margarita Barrón, analyzes with a quanti-qualitative approach a population of five hundred schooled and non-schooled youngsters of the city of Córdoba and its conurbation, with recourse to the combined knowledge and experience of demographers, educators, psychologists, analysts of speech, physicists, lawyers, communication experts, and professionals from other fields and disciplines. From these starting points, in the report we offer some fragments of the theoretical framework and some gathered statements, together with bibliographic and sitegraphic clippings.

Young people – Non school education – Family – Theory survey

1. **Justificación y enmarque. Jóvenes en familia**

En una reciente publicación de la Escuela de Orientación Lacaniana de Córdoba (2011), el psicoanalista cordobés Jorge Assef aborda las transformaciones sociales que implica el paso de "la sociedad del espectáculo" (Debord, 1996) a la telemediación de Facebook. La mercancía que se exhibe, el yo que se ofrece, la mostración de la vida cotidiana son hoy prácticas frecuentes que dan cuenta del avance de la teletecnodiscursividad, sobre todo en sujetos que protagonizan "el show del yo" (Sibilia, 2008). En efecto, en tiempos de subjetividades en riesgo, de tecnologización de los vínculos y de quiebre del lazo social, los jóvenes dan cuenta de unas prácticas culturales que de algún modo constituyen nuevos espacios socioeducativos; no obstante, estos sujetos "tatuados por los medios" (Bacher, 2012), pertenecientes a una

“generación multimedia” (Morduchowicz, 2008 y 2013), continúan –según los avances parciales de nuestra investigación– fuertemente signados por sus familias.

¿Qué y cómo aprenden los jóvenes en familia?, ¿cuáles son las prácticas y los discursos que dejan huella en esos cuerpos? En tiempos de instituciones desfondadas, ¿dónde reside el vigor de los padres, de los hermanos, del hogar de origen? Desde estos puntos de partida, en la presente ponencia intentaremos dar cuenta de retazos del marco teórico y de testimonios recogidos en una investigación en curso, enmarcada en el proyecto “Influencia de la dinámica familiar sobre el desarrollo de los adolescentes”¹ que articula trayectorias y saberes de demógrafos, pedagogos, psicólogos, analistas del discurso, médicos, abogados, comunicólogos y profesionales de otros campos disciplinares. Se trata de una indagación cuanti-cualitativa sobre quinientos jóvenes escolarizados y no escolarizados de la ciudad de Córdoba y su conurbano, que recupera sondeos precedentes (1999-2010), tales como:

- Proyecto “Impacto de la inequidad sociocultural sobre el riesgo y la resiliencia en adolescentes: violencia y adicciones”. PICT 2002-OC-AR 04-12020 A. categoría II Prioridades, Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Proyecto “Conductas de riesgo asociadas a morbimortalidad en la adolescencia”. Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba, 1999-2002, código 05H104 y 2003-2011, categoría A, código 05/F443.
- Proyecto colaborativo internacional Cajamar entre la Universidad de Murcia (España), la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). Resolución rectoral número 664/2010 de la Universidad de Murcia para el proyecto de Cooperación Murcia-Cajamar, titulado “Inclusión educativa de colectivos desfavorecidos. Educación y género”, 2010-2011.

A los fines de poner en perspectiva el presente trabajo, recuperamos uno de los enunciados de inicio del proyecto, según el cual se considera “el desarrollo como el producto resultante de la interacción dinámica y evolutiva entre la naturaleza y la

¹ Subsidio Secyt-UNC. Directora: Dra. Margarita Barrón. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

cultura –es decir, entre el sistema genético de la población, el sistema ecológico en que se desenvuelve y el sistema social que ella constituye”.²

Ahora bien, con el objeto de recortar y de ordenar los resultados aquí compartidos, en este texto daremos cuenta de los significados y sentidos que los jóvenes atribuyen a la familia en tanto lugar de forja de subjetividades, con una selección aleatoria de encuestas y entrevistas, cruzada con biblio y sitografía procedente de la psicología (Giberti, 2007), el psicoanálisis (Lacan, 1977 y Vasen, 2008), la antropología social (Lévi-Strauss, 1985) y los estudios sobre comunicación (Bacher, 2012 y Morduchowicz, 2008 y 2013).

2. Declinaciones de la familia

En escenarios cotidianos y en el último censo (2010) de población las transformaciones de la familia aparecen con relevancia: hay unos diseños diferentes que articulan los ensamblajes, unos modos nuevos de hacer familia, unos agrupamientos multiformes y provisorios que hace algunos años resultaban impensables. Niños que constituyen familias sustitutas en grupos de pares, familias monoparentales y homoparentales, extensión de la permanencia de los jóvenes solteros en el hogar parental, extinción de las parejas pactadas por razones familiares ajenas a la voluntad de los implicados: hechos que dan cuenta de una mutación de la otrora “célula de la sociedad” y que generan mutaciones en el tejido social. Hoy se arbitran deseos y se gestionan acciones a partir de diseños y decisiones particulares pactadas por los miembros de la pareja y no ya de mandatos sociales, tradiciones de clase o conveniencias externas; hoy las “parejas cama afuera” y la evanescencia de los vínculos llevan la impronta que Bauman viene formulando acerca de la liquidez (2003 y 2011): el rasgo de lo frágil, de lo efímero, de lo fugaz.

En nuestro recorrido investigativo hemos procurado en la primera etapa determinar algunas marcas que permitan definir a la “familia”, un significante hoy escurridizo que procede del lat. *famulus* = esclavo, sirviente, y que designaba “un conjunto de esclavos y criados que sirve a un señor” (Corominas, 1976, p. 267), en el formato del *pater familias*. Para un Manual de Derecho Romano (Di Pietro & Lapieza Elli, 1999), la palabra recubre varios significados:

² Proyecto Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

I. *Familia proprio iure dicta* (llamada *de derecho propio*) es el conjunto de personas libres que se encuentran bajo el poder de un *paterfamilias*.

II. Es *familia communi iure dicta* (llamada *de derecho comunitario*) el conjunto de personas libres que se hubieran encontrado sometidas al poder de un mismo *paterfamilias*, antepasado común, si este estuviera con vida todavía.

III. También *familia* aparece en algunos textos para indicar ese conjunto que cree descender de un mítico antepasado común.

IV. Asimismo, *familia* alude al conjunto de cosas sujetas al poder de un *paterfamilias* y que forman una masa patrimonial o hereditaria: se habla así de la *actio familiae erciscundae* o del *familiae emptor*.

En ese *excursus* que diacroniza el concepto a fin de analizar sus transformaciones, hemos seleccionado también planteos que proponen distinguir ideas subsumidas en ese término, tales como las de grupo residencial, unidad reproductiva, unidad económica de producción, unidad de consumo, núcleo social doméstico y parentesco (Wainerman y Geldstein, 1994 y Jelin, 2004). Según esos autores, lo propio de la familia son las actividades ligadas por una parte, a las *prácticas cotidianas* tales como higiene, provisiones y ayuda mutua, y por la otra, a la *reposición generacional*, lo cual implica cercanía física y obtención de recursos.

Ahora bien, dentro de la familia, ¿cuáles son las nuevas estructuraciones que datan de fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI? Con respecto a los cambios recientes, Wainerman y Geldstein (1994) y Jelin (2004) señalan:

- la autonomía de los hijos, que ha aumentado y que es hoy más temprana
- la democratización de la autoridad y el incremento de la individuación
- el creciente porcentaje de mujeres trabajadoras fuera del hogar
- la modificación en la oferta de bienes y servicios, que se traduce cotidianamente en los servicios de “delivery” y el aumento de confort doméstico
- la distribución de las tareas domésticas entre los integrantes
- un mayor número de hogares urbanos con jefatura femenina y revaloración del rol de la mujer en la vida familiar
- los cambios en los patrones de nupcialidad y en cuestiones vinculadas con la fecundidad, la sexualidad y la mortalidad

- el incremento de divorcios y de hogares unipersonales y no nucleares (solo constituidos por hermanos)
- la longevidad creciente y la institucionalización de ancianos.

Este panorama recientemente visibilizado por el censo poblacional de 2010 se complejiza más todavía con instrumentos jurídicos tales como los referidos al matrimonio igualitario, a la subrogación de vientres, a la patria potestad compartida, a la adopción, a la educación sexual, etc. Es precisamente en esta urdimbre de significados que se escapan, en estas líneas de fuga que dan cuenta del dinamismo de la familia, en esa diversidad que no puede ser subsumida en una definición unívoca y acabada donde nos posicionamos para dar cuenta de algunos de los significados con los que los jóvenes de hoy “lleanan” al significante familia.

3. **Un nudo en una trama**

Si no hay entonces un sustrato de familia; si ella no es una entidad a priori sino un constructo social, histórico y contingente que se presenta como el soporte afectivo más importante para la vida de los jóvenes; si la familia puede metaforizarse como una red desde la cual se significa el mundo y se referencian las vivencias de lo social proyectando un imaginario colectivo e individual, ¿qué es una familia?, ¿para qué sirve la familia? Como la cultura, la familia es una urdimbre de significaciones (Geertz, 1990), un tejido que contiene, abriga y acoge; un entramado diverso de significados en el que se actualizan las representaciones de las cuales el sujeto es heredero. Dar cuenta de esa urdimbre no implica asumir la caracterización de la familia desde una sola voz, desde la palabra legitimada, sino más bien reconocer que en ella hay muchas voces presentes, muchos relatos de familia que se hacen presentes porque se trata de un entramado en continuas reconfiguraciones. Esta construcción social de la familia de la que hemos dado cuenta en párrafos precedentes asigna relevancia a su historicidad, y también a las marcas ideológicas que pueden rastrearse en su urdimbre y en su carácter social, hoy particularmente puesto de relevancia, ya que no hay nada de natural en la conformación de las instituciones. En efecto, los determinismos genéticos y biológicos han dejado paso a las incertezas que nos ocupan, y es por ello que la contingencia aparece como un rasgo característico pero también como interrogante fundamental que moviliza en búsqueda de otros marcos interpretativos con los cuales pensar esa pluralidad. Así, extrapolando a Bajtín (1982) cuando teoriza acerca de la polifonía de

los discursos en los textos, de la presencia –en un discurso– de voces que remiten a tiempos anteriores, de la huella de una producción en otras venideras, podemos pensar en las familias como relato, como signo que refleja un tejido social amplio en el que convergen diferentes tiempos y espacios; a la manera de instancias de condensación de significados que dan cuenta de los vínculos sociales, la familia hoy refleja y nombra unas huellas que conviven con nuevas ocurrencias.

En esta reconfiguración que es *crisis* en el sentido etimológico (*i.e.*, algo que merece análisis porque se rompe, algo que se transforma y que separa), la familia continúa siendo, para nuestros informantes, un lugar donde se despliega y se transmite la palabra, un lugar de encuentro con la cultura, con la herencia, un lugar que se inscribe en los cuerpos y que es garantía, límite y amparo porque es el lugar del Otro. Entonces, ¿qué puede la familia para nuestros jóvenes?, ¿qué representaciones tienen de la familia?

...Un grupo de personas que pueden o no compartir un hogar, una casa. Pueden tener afinidad por la sangre o por el sentimiento...

(Entrevista L_mlg, mujer, 19 años)

- ... es un grupo de personas que *en conjunto crece, aprende constantemente*, ¿no? desde los primeros momentos de vida, se apoya mutuamente, supera diferentes momentos a lo largo del tiempo, *es un grupo en el que uno puede encontrar protección siempre y que a pesar de los cambios es perdurable en el tiempo.*

- ¿Por qué la tuya es una familia?

- ... porque... siento que cumple con todo lo que dije antes, ¿no? *Es mi ambiente inmediato en cualquier momento de mi vida*”

(Entrevista AF_fs, mujer, 22 años)

- ¿Qué es para vos una familia?

- Una familia es una representación de la unidad de organización más básica de toda sociedad.

- ¿Por qué la tuya es una familia?

- La mía es una familia, porque eso es. Un grupo de *personas unidas por vínculos sanguíneos y de afinidad, para compartir las alegrías y avatares de la vida.*

- ¿Podrías decir que tenés más de una familia?

- Tengo una familia. Aunque podría dividirla en dos. Una conformada por papá, mamá, hermano, cuñada y sobrino. Y la otra, compuesta por el resto de parientes.

(Entrevista DS_fs, mujer, 25 años)

- ¿Qué es para vos una familia?

- Es como *un grupo de personas que se contienen, que están siempre con vos cuando te hacen falta.*

- ¿Por qué vos pensás que la tuya es una familia?

- Porque somos muy unidos, nos ayudamos en todo.

(Entrevista SN1_l y f, mujer, 15 años)

- ... ¿la familia?

- ¿Qué es para vos?

- Y... se dice digamos que vos los primeros años que estás con la familia *se aprenden cosas que no se borran más. Yo no creo que solo debe brindar apoyo, sino también debe enseñar lo que es respetar al otro, los valores, el colaborar siempre* porque tampoco se puede estar toda la vida los padres atrás de los hijos y pidiendo que ayuden. Yo creo que también es muy básico también el tema de *la comunicación*, por ahí hay temas que no se hablan o temas que sí... depende también la relación que haya.

(Entrevista JN_gb, mujer, 20 años)

4. Precisar, circunscribir, acotar

Durante la primera etapa de nuestra investigación –algunos de cuyos resultados aquí estamos informando– llevamos a cabo un relevamiento de algunas categorías claves del abordaje teórico. En ese derrotero, además de la significación que “familia” recubre en el derecho romano y acorde a nuestra práctica interdisciplinaria, suscribimos a Bleichmar cuando plantea que “el problema es recomponer el concepto con el que articulamos la noción de familia” (2005). Desde ese marco de análisis y de acción, los conceptos de familia que nos han resultado hasta el momento más operativos son los siguientes:

- a. Si bien el psicoanálisis no aborda específicamente la familia, sí lo hace desde las teorías del aparato psíquico (Yo, Superyó y Ello), de las pulsiones (Eros y Tánatos) y las identificaciones y proyecciones. Según Maldavsky, en Freud “la familia deriva de un destino particular que se le otorga a la pulsión sexual, que no remite a su satisfacción, sino a la transformación de esa pulsión en ternura” (Giberti, 2007, p. 56) y su función nace del cruce entre la interdicción y la satisfacción, entre lo instalado y lo sustitutivo.
- b. Según la teoría sistémica, la familia está integrada por un conjunto organizado de individuos con objetivos compartidos y una escala jerárquica y porque existen flujos de información internos y con el exterior. Hay un equilibrio transgeneracional y unas lealtades invisibles; un sistema familiar se considera como un conjunto de situaciones a lo largo de varias generaciones, conformado por individuos en interacción y regulación de comunicaciones acordes a los deberes de cada miembro.
- c. De la teoría de Lacan acerca de la familia, hemos seleccionados dos ejes: su constitución y su función. En la obra lacaniana, se trata de un grupo de individuos unidos por una relación biológica que subsume dos variables: la generación, vinculada con la reproducción, y las condiciones ambientales, que posibilitan la vida, el crecimiento, el desarrollo. Resulta interesante la huella que la sociología positivista ha dejado en la concepción de familia del psicoanalista francés, ya que Émile Durkheim (1893) señalaba que

... la familia conyugal resulta de una contracción de la familia paternal. Esta última comprendía al padre, la madre y todas las generaciones surgidas de ellos, salvo las hijas y sus descendientes. La familia conyugal comprende sólo al marido, su esposa y sus hijos menores y solteros. Hay, en efecto, entre los miembros del grupo así constituido relaciones de parentesco sumamente características y que no existen sino entre ellos...

En cuanto a la función de la familia, para Lacan (1977) reside sobre todo en la transmisión de significantes, la constitución del sujeto y el vínculo con el deseo.

- d. Desde la antropología, Lévi-Strauss (1985) en *Las estructuras elementales del parentesco* caracteriza la familia con tres rasgos: a) su origen es el matrimonio; b) está constituida por los cónyuges y sus hijos, aunque puede haber otros

- miembros; c) sus integrantes tienen lazos jurídicos, económicos, religiosos y emocionales.
- e. El Instituto Interamericano del Niño de la Organización de Estados Americanos, plantea que familia “es un conjunto de personas que conviven bajo el mismo techo, organizadas en roles fijos (padre, madre, hermanos, etc.) con vínculos consanguíneos o no, con un modo de existencia económico y social comunes, con sentimientos afectivos que los unen y aglutinan. Naturalmente pasa por el nacimiento, luego crecimiento, multiplicación, decadencia y trascendencia. A este proceso se le denomina ciclo vital de vida familiar. Tiene además una finalidad: generar nuevos individuos a la sociedad.” (2012) (http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Lectura%2012_UT_1.PDF)
- f. En una publicación de Claudia Lijtintens, de la Escuela de Orientación Lacaniana, leemos que “no hay en la familia nada natural, sino que se trata de una red de lazos voluntariamente decididos, donde se requiere un acto de voluntad, un consentimiento del sujeto para que una función, madre, padre, hijo, se sostenga y se transmita en tanto tal. El genitor nunca es padre espontáneamente, hace falta una atribución simbólica, una adopción, tanto del lado del padre como del lado del hijo, para que la función se sostenga en el genitor, se encarne. Las funciones no son naturalmente ocupadas sino que deben ser *adoptadas*, por cada uno de los sujetos allí en juego para que el intercambio y la transmisión acontezca. El concepto de familia puede abordarse desde distintos discursos: jurídico, educativo, sociológico, biológico, antropológico, religioso, etc.” (<http://virtualia.eol.org.ar/015/default.asp?dossier/lijtintens.html>)
- g. El diccionario de la Real Academia Española define la familia como un “grupo de personas emparentadas entre sí que viven juntas” (<http://www.rae.es/drae/srv/search?id=7spjoFbI1DXX2g6qX80h>)
- h. En un curso ofrecido recientemente en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba, Dora Barrancos (2013) manifestaba que no existe una definición unívoca de sus alcances conceptuales para el significante “familia”, que es definido como espacio físico, relacional y simbólico y que es pasible de conceptualizarse desde lo consanguíneo o bien desde lo corresidencial.

Según nuestra recopilación en busca de establecer un estado de la cuestión, los elementos definitorios de la familia son la *sexualidad*, la *procreación* y la *convivencia*, ya que la organización familiar implica una *economía compartida*, una *domesticidad colectiva* y un *sustento cotidiano*. Ahora bien, nuestra búsqueda investigativa a futuro está redireccionándose a partir de algunas nuevas pistas que nos suministran tanto el discurso social cuanto las voces de nuestros entrevistados y encuestados; ellas son:

- la difusión de la monoparentalidad y la emergencia de la homoparentalidad,
- la admisión de la diversidad de sexo-género por el corrimiento del sexo cromosómico al sexo psicológico,
- la postergación de la autonomía financiera de los jóvenes de los sectores medios, que alienta la permanencia en el hogar,
- los derechos reproductivos y la inseminación artificial,
- el reconocimiento de sí como sujeto de derecho validan la autonomía personal y refuerzan los procesos de individuación,
- las luchas por leyes que regulen la interrupción del embarazo,
- los efectos del incremento en la expectativa de vida en los adultos mayores.

5. Conclusiones preliminares: lo que ya hicimos y lo que nos resta por hacer

En el ámbito de la familia, las transformaciones son numerosas y algunas de ellas ya aparecen en los documentos oficiales. Según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010 –todavía con resultados incompletos–, en nuestro país se han relevado 25 mil familias formadas por parejas del mismo sexo, la mayoría de las cuales se ubica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, donde llegan al 0,72% con respecto al total de parejas (hétero y homo). En todas las jurisdicciones del país existe mayor proporción de parejas de mujeres por sobre las de hombres. Esta variable, junto con la visibilidad de la población afrodescendiente y el registro de pueblos originarios, sobre todo de comunidades mapuche y colla, son hasta ahora los rasgos más novedosos de ese relevamiento.

Por otra parte, en una capa más profunda y más teórica, advertimos que los significantes que regulan las vidas ya no son el Padre lacaniano, ni el saber ni el progreso. Nuevas condiciones de verdad generan nuevos saberes a tal punto que ni siquiera el discurso científico –otrora pensable como ahistórico y objetivo– escapa a la

impronta ideológica, perfectible, relativa; y nuevas incertezas y heterogeneidades posibilitan la pluralidad de diseños familiares. En tal paisaje social, también el lugar de la comunicación entre generaciones –que constituye nuestro próximo eje de análisis en el curso de nuestra labor investigativa– es diferente, ya que el joven se sitúa a horcajadas entre la familia que era y la familia que será, en un presente traccionado entre los modelos de vanguardia y los de retaguardia. Al respecto, dice una entrevistada:

...Casi siempre nos contamos lo que hicimos durante el día [...] Las charlas con mi mamá siempre son positivas, por más que sea de algo feo de lo que estemos hablando. Y con mi papá, neutras: termina imponiendo lo que él quiere...

(Entrevista L_mlg, mujer, 19 años)

Hoy percibimos un paisaje de familias nuevas, permeado por modificaciones sociales y jurídicas tales como la difusión del uso de contraceptivos, la subrogación de vientres y los tratamientos antiesterilidad; hoy vivimos tiempos de reconocer que la violencia de género que vulnera tantas familias no es un eje de reflexión-acción habitual sino incidental (Bas Peña & Barrón, 2013); hoy contamos con nuevas regulaciones jurídicas como las leyes nº 418 de Salud Reproductiva y Procreación Responsable, nº 26.618 de Matrimonio Igualitario y nº 26.743 de Identidad de Género. De ahí que las coordenadas actuales nos impongan repreguntarnos quiénes son hoy los jóvenes y qué significados otorgan a sus familias. De tales redefiniciones trataremos de dar cuenta a través del análisis de ciertos espacios físicos familiares que portan huellas en los procesos de significación y que en las encuestas empleadas en la recolección de datos, aparecieron como recurrentes y relevantes. Esa es una parte del camino que todavía nos resta recorrer.

Bibliografía

Assef, J. (2011). “De la sociedad del espectáculo a Facebook. El estatuto de la imagen en el orden simbólico contemporáneo”. En *Mediodicho. Revista de la Escuela de Orientación Lacaniana*, año 15, núm. 37. Córdoba.

- Bacher, S. (2012). Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital. Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- Barrancos, D. (2013). Comunicación, Programa Estructuras y Estrategias familiares de ayer y de hoy, Centro de Estudios Avanzados, U.N.C. Córdoba.
- Bas Peña, E. y Barrón, M. (2013). Inclusión educativa de colectivos desfavorecidos. Educación y género. Una mirada desde Argentina. En Communication Papers, núm. 2. Departamento de Filología y Comunicación de la Universidad de Girona. Disponible en: <http://www.communicationpapers.es>
- Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. Buenos Aires: F.C.E.
- Bauman, Z. (2011). 44 cartas desde el mundo líquido. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2005). Conferencia “Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate”. Disponible en: <http://www.buenosaires.edu.ar/areas/educacion/eventos/actualidad/bleichmar.pdf>
- Bleichmar, S. (2008). Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.
- Corominas, J. (1976): Breve diccionario etimológico de la lengua castellana. Madrid: Gredos.
- Debord, G. (1996). La sociedad del espectáculo. Madrid: Castellote.
- Diccionario de la Real Academia Española. Disponible en: <http://www.rae.es/drae/srv/search?id=7spjoFb11DXX2g6qX80h>
- Di Pietro, A. & Lapieza Elli, E. (1999). Manual de Derecho Romano. Buenos Aires: Depalma (4ta. edición).
- Durkheim, E. (1893) [1987]. La división social del trabajo. Madrid: Akal.
- Geertz, C. (1990). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Giberti, E. (2007). La familia a pesar de todo. Buenos Aires: Noveduc.
- Jelin, E. (2004). Pan y afectos. La transformación de las familias. Buenos Aires: F.C.E.
- Lacan, J. (1977). La familia. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Lévi-Strauss, C. (1985). Las estructuras elementales del parentesco. Barcelona: Planeta.
- Lijntens, C. (2006). “Conferencia sobre la familia”. En Virtualia, año V, núm. 15. Disponible en: <http://virtualia.eol.org.ar/015/default.asp?dossier/lijtintens.html>
- Maldavsky, D. (2007). La intersubjetividad en la clínica psicoanalítica. Buenos Aires: Lugar.

Morduchowicz, R. (2008). La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes. Buenos Aires: Paidós.

Morduchowicz, R. (2013). Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas. Buenos Aires: F.C.E.

Sibilia, P. (2008). La intimidad como espectáculo. Buenos Aires: F.C.E.

Vasen, J. (2008). Las certezas perdidas. Padres y maestros antes los desafíos del presente. Buenos Aires: Paidós.

Wainerman, C. & Geldstein, R. (1994). “Viviendo en familia: ayer y hoy”. En: Wainerman, C. (comp.). Vivir en familia. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Wainerman, C. & Geldstein, R. (2007) “Conyugalidad y paternidad ¿Una revolución estancada?”. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/gutierrez/09Wainerman.pdf>

Documentos en soporte digital

“Lo que el Censo ayuda a visibilizar”. En:

<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-197566-2012-06-30.html>

EDUCACIÓN Y PREVENCIÓN: CONDUCTAS DE RIESGO RELACIONADAS CON LA SEXUALIDAD EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

EDUCATION AND PREVENTION: BEHAVIOR OF RISK RELATED TO SEXUALITY IN CHILDREN AND ADOLESCENTS

**Maurutto, Liliana
Schiavoni, María Cristina
Crabay, Marta***

En esta ponencia se sintetizan algunos resultados preliminares del trabajo correspondiente al Programa titulado “Conductas de riesgo asociadas a morbimortalidad en la adolescencia”, dirigido por la Dra. Barron y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.

Entre 1999 y 2011 hemos trabajado con 7.350 adolescentes escolarizados de ambos sexos con edades entre 14 y 18 años, de diversas ciudades de la Provincia de Córdoba a través de un modelo validado del “Youth Risk Behaviour Surveillance” del “Control of Diseases Center” (CDC) de Atlanta. (EEUU). Además comparamos esto con otra investigación que realizó nuestro equipo en una escuela de la ciudad de Córdoba (edades de 10 a 15 años).

Nuestro estudio muestra las conductas sexuales de niño/as y adolescentes frente a riesgos tales como: embarazos precoces, Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), abuso sexual.

Nuestro propósito en este trabajo es compartir nuestros resultados investigativos al tiempo que sugerir y/o sensibilizar acerca del rol que puede y debe asumir la escuela frente a las nuevas exigencias sociales.

Nuestros fundamentos teóricos se encuentran en los trabajos de Castel (2010), de Bleichmar (2006), Giberti (2005), y Villa (2007).

Adolescentes – Sexualidad – Educación – Prevención riesgo –
Embarazo – Infecciones

* Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba y Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. CE: lamurutto@yahoo.com.ar; quiquisch@yahoo.com; martacrabay@yahoo.com

This presentation includes some of the preliminary results of the programme “Risk Behaviour Associated with Morbidity and Mortality in Adolescence”, directed by Dr. Barron and subsidized through the Secretary of Science and Technology, Faculty of Philosophy and Humanities, National University of Cordoba.

Between 1999 and 2011 we have worked with 7350 in-school and out-of-school adolescents, both men and women, aged between 14 and 18, from Cordoba Province, on a programme based on the “Youth Risk Behaviour Surveillance System” - Centers for Disease Control and Prevention, Atlanta, USA. These results were compared to those obtained in a research carried out with students from “Manuel Lucero” school, city of Cordoba (Ages 10 -15).

Our study shows sexual conducts of children (boys and girls) and adolescents in the face of risks such as early pregnancy, sexually transmitted diseases (STD) and sexual abuse.

Our goal is to share our research results and to suggest and/or raise awareness of the role that schools should assume in the face of new social demands.

Our theoretical foundations were taken from Castel (2010), de Bleichmar (2006), Giberti (2005) and Villa (2007).

Adolescents – Sexuality – Education – Prevention –Risk – Pregnancy – Infections

1. Fundamentación

Según el cientista social Ulrich Beck, vivimos en una sociedad de riesgo de múltiples dimensiones –político, industrial, económico, social– que sortean el control y la vigilancia de las instituciones y que causan daños sistemáticos con frecuencia irremediables: entre otros factores, el smog, la toxicidad, las catástrofes, la reorganización del poder y la competencia neohobbesiana transforman las situaciones cotidianas en instancias de amenaza en las que el estado de excepción puede convertirse en estado de normalidad. “La sociedad del riesgo es una sociedad catastrófica” (Beck, 1998, p.30. La trad. es nuestra). Desde luego, tales riesgos en tiempos de

internacionalización de las comunicaciones, no constituyen situaciones nuevas; sin embargo, riesgo y globalización se revisten hoy de características sin precedentes, a tal punto que puede hablarse de la globalización como un factor generador de riesgos; más aun, de unos riesgos que polarizan las desigualdades.

Con respecto al ámbito social, dice Beck que

“... en la modernidad avanzada, la producción social de riquezas va acompañada por la producción social de riesgos. Por tanto, los problemas y conflictos de reparto en la sociedad de la carencia, son sustituidos por los problemas y conflictos que surgen de la producción, definición y reparto de los riesgos producidos de manera científico técnica [...] desde el punto de vista de la historia social, en la continuidad de los procesos de modernización más tarde o más temprano comienzan a solaparse las situaciones y conflictos sociales de una sociedad ‘repartidora de riqueza’ con la de una sociedad ‘repartidora de riesgos’” (Beck, 1998, p. 25-27).

Ahora bien, si en otros contextos históricos el significante “riesgo” connotaba coraje y aventura, en la actualidad, en cambio, señala también un peligro de vida, una situación de existencia en los bordes, incluso una posible autodestrucción. A la manera de un diálogo con Beck, las psicoanalistas argentinas Silvia Bleichmar y Eva Giberti refieren en 2005 y 2006 la insuficiencia de paradigmas teóricos para estudiar hoy ciertas etapas de la vida. Textos suyos como *La subjetividad en riesgo* y *No me hubiera gustado morir en los noventa* sostienen la necesidad no solo del estudio subjetivo en niños/as, adolescentes y jóvenes, sino también de posibles reformulaciones a los abordajes precedentes, atendiendo a la celeridad con que se viven los cambios y a la adultización de la infancia; y Giberti en *La familia a pesar de todo* plantea la era de la fluidez y la crisis diversificada que viven estos grupos etarios desde un abordaje de padres e hijos como nuevos socios.

Son estos marcos teóricos –Cortina, Beck, Schafer y otros– que piensan el sujeto en contexto y el riesgo como factor ineludible, es decir estos marcos políticos y axiológicos que analizan la producción de subjetividades en escenarios de modernidad tardía los que articulan y sustentan nuestras recientes investigaciones y publicaciones. A propósito, leemos en Adela Cortina:

Si queremos formar sujetos libres, entendido como autonomía, personas solidarias en el sentido de tener en cuenta “al otro” y justas, entendiendo por justicia la imparcialidad, la no arbitrariedad es necesaria una educación moral, en el más amplio sentido del término moral (Cortina, 1997, p. 214).

Los valores que refiere Cortina –la moral, la imparcialidad, la libertad, la justicia– son justamente preocupaciones que se presentizan en las escuelas, en tanto territorios preñados de desafíos y tensiones.

2. Educar, proteger, prevenir. La educación sexual integral

De acuerdo con la reciente ley núm. 26.150, es obligatorio enseñar educación sexual integral en las escuelas desde el nivel inicial hasta el secundario inclusive, y es obligatorio también que las familias de los alumnos estén informadas acerca de sus contenidos. Esa regla jurídica establece el sentido general del Programa de Educación Sexual Integral (en adelante E.S.I.), al prescribir los lineamientos curriculares sobre los cuales, en el marco de sus atribuciones específicas, las diferentes jurisdicciones fundamentarán sus acciones tendientes a dar cumplimiento al artículo 8° de la referida norma. De conformidad con lo que establece el artículo 86 de la Ley de Educación Nacional (en adelante, L.E.N.), tales lineamientos deberán ser adecuados por las autoridades jurisdiccionales según sus realidades sociales y culturales, a fin de promover la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares en el marco de los objetivos y pautas comunes definidos por la L.E.N.

Resulta pertinente recordar ciertos conceptos de estos recientes instrumentos jurídicos, ya que revelan un estado de la cuestión y operan a la vez como frontera y como certeza en nuestra tarea de indagación acerca de las prácticas sexuales de riesgo en niños y jóvenes. Algunos de los propósitos formativos de esas regulaciones legales son:

- ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad, reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de otros;

- expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos;
- estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando la libertad de enseñanza en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales;
- propiciar el conocimiento del cuerpo humano, con información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar;
- promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo con la franja etaria de los educandos;
- promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad;
- ofrecer oportunidades al alumno para el conocimiento y el respeto de sí mismo y de su propio cuerpo, con cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión;
- promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata, etc.;
- propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por toda forma de discriminación;
- desarrollar habilidades y confianza para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones y problemas y también para la resolución de conflictos a través del diálogo.

El referido documento acuerda un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país. Tomando estas pautas, cada jurisdicción podrá realizar ajustes y /o adecuaciones de acuerdo a sus realidades y necesidades. Decidir si la educación sexual integral debe abordarse desde una perspectiva transversal o como un espacio curricular específico requiere considerar, entre otros factores, la etapa de desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, sus necesidades intereses y derechos, el nivel educativo y la formación y capacitación de los docentes para llevar a cabo esta tarea.

Es allí donde se sustenta nuestro trabajo, que procura efectivizar un aporte acerca de la sexualidad de niños/as y adolescentes, con un triple marco y sostén: una selección de fundamentos teóricos, las consideraciones enmarcadas en la citada ley y los resultados provisionales de la investigación titulada “Influencia de la dinámica familiar sobre el desarrollo de los adolescentes” y dirigida por la Dra. Margarita Barrón, que aborda con un criterio cuanti-cualitativo una población escolarizada y no escolarizada de la ciudad de Córdoba y su conurbano.

3. Investigaciones y acciones, instrumentos y resultados

La población asumida para esta etapa y para este recorte estuvo constituida por niños y adolescentes escolarizados del área norte de la ciudad de Córdoba. Con alumnos de 10 a 15 años de ambos sexos se aplicaron métodos cuanti y cualitativos. La recolección de datos se realizó a partir de la aplicación de una encuesta anónima que incluye una versión actualizada de los instrumentos utilizados en anteriores períodos de la investigación, puesto que retoma los intereses manifestados por los alumnos en grupos focales. La encuesta empleada fue la “Youth Risk Behaviour Surveillance” del Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades de Atlanta (EE.UU.). Analizamos aquí los resultados relacionados con sexualidad.

Se inquirió acerca de cómo se desenvuelve el encuestado cuando quiere conocer sobre sexualidad o bien cuando tiene dudas sobre su conducta sexual: a quién recurre, cuáles son sus conocimientos sobre infecciones de transmisión sexual y SIDA, qué recuerda acerca de las condiciones en las que tuvo la primera y la última relación sexual (por qué, en qué situación, en qué medida se trató de una decisión o de “algo que pasó”, si hubo consumo de alcohol o de drogas, si se usó preservativo, etc.). En la tabla número 1 exponemos algunos de los resultados de ese sondeo, discriminando las

respuestas según sexo-género.

Tabla N° 1 Conductas sexuales. Resultados en porcentaje

Preguntas	% de respuestas Afirmativas	
	V	M
¿Conversa con su familia sus dudas sobre conducta sexual?	51,3	54,9
¿Conversa con sus amigos sus dudas sobre conducta sexual?	75	79,1
¿Conversa con su médico sus dudas sobre conducta sexual?	22,2	22,3
¿Conversa en la escuela sus dudas sobre conducta sexual?	40	38,8
¿Sabe cuáles son las conductas de riesgo para adquirir SIDA?	89,5	95,3
¿Sabe que precauciones tomar para evitar las enfermedades de transmisión sexual (E.T.S.)?	89,5	95,3
¿Ha tenido relaciones sexuales alguna vez?	22,7	13,2
¿Ha tenido relaciones sexuales en el último mes?	15	10,4
¿Usó preservativo en su última relación sexual?	38	19,4
¿Usó algún otro método anticonceptivo?	6,7	7,1
La última vez que tuvo relaciones sexuales, ¿había consumido alcohol?	15,1	4,3
La última vez que tuvo relaciones sexuales ¿había consumido drogas?	2,6	2,7
¿Ha quedado embarazada Ud. o su pareja alguna vez?	4,8	4,7
¿Ha recurrido al aborto Ud. o su pareja alguna vez?	2,7	2,3
¿Ha presentado síntomas de E.T.S.?	1,3	0,6
¿Ha recibido tratamiento por E.T.S.?	2,7	0,6
¿Sufrió alguna vez abuso sexual, violación u otra forma de acoso sexual?	4,3	6,5

Si comparamos estos resultados con los obtenidos en períodos anteriores (Galende, 1995 y Barrón, 2005, 2007, 2008 y 2010), observamos un incremento de adolescentes que manifiestan haber tenido relaciones sexuales alguna vez. De acuerdo con nuestra investigación, el 22,7% de los varones y el 13,2% de las mujeres ha tenido relaciones sexuales. Al cotejar estos valores con estudios realizados en otros países

(Escocia y Jamaica, por ejemplo) y con un consultorio de ginecología infantojuvenil de un establecimiento asistencial público de Córdoba, se registra un aumento en el número de adolescentes que inician sus relaciones alrededor de los 14 años.

En relación a la persona a la que recurren en el momento de plantear sus dudas acerca de la sexualidad, el 75% de los varones y el 79,1% de las mujeres acude a su grupo de pares en primer lugar. La familia es considerada en segundo término como espacio donde hablar sobre el tema –el 51,3% de los varones y el 54,9% de las mujeres–; la escuela, la que se elige en tercer término y los profesionales de la salud en último lugar.

Otro dato significativo es que el 89,5% de los varones y el 95,3% de las mujeres manifiestan tener conocimiento de las conductas de riesgo asociadas a las infecciones de transmisión sexual (en adelante, I.T.S.) y SIDA. Sin embargo, al ser interrogados sobre el uso de preservativo en su última relación sexual, solamente el 38% de los varones y el 19,4% de las mujeres admitió haberlo utilizado. Como podemos observar, es mayor la proporción de varones (38%) que de las mujeres (19,4%), lo cual tal vez se deba a que el uso del preservativo está íntimamente vinculado a los condicionantes de género en los que predomina la representación según la cual “es un asunto de hombres”.

Además, detectamos que en nuestro medio el 4,3% de los varones y el 6,5% de las mujeres dijo haber sufrido algún tipo de abuso sexual.

4. Y los alumnos, ¿qué (nos) demandan?

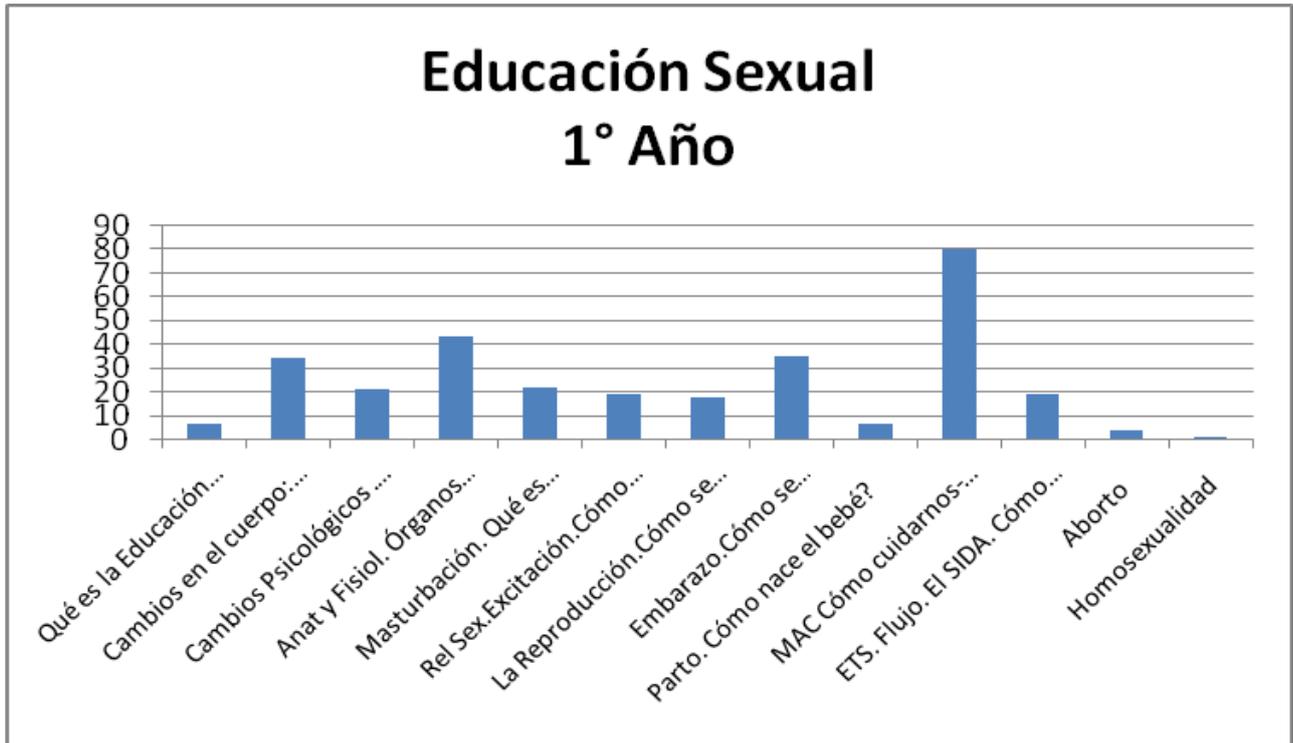
En los grupos focales abordamos los principales intereses de los alumnos de primero, segundo y tercer año de varias escuelas públicas en relación a la sexualidad, mediante encuestas cuyos resultados a continuación compartimos:

PRIMER AÑO

¿Qué es la educación sexual? ¿Qué tiene que ver con otras materias? ¿Existe la cigüeña? ¿Qué es el amor? ¿Es lo mismo amor que sexo? ¿Qué es el sexo? ¿Qué es sexología? ¿Por qué hay necesidad del sexo? ¿Qué es pornografía?	7
Cambios en el cuerpo: ¿cómo y por qué se producen? Flujo. Desarrollo de los varones. Desarrollo de las mujeres. Edad del desarrollo del varón y de la mujer. El esperma: ¿a qué edad se produce?, ¿se acaba? Menopausia	34
Cambios psicológicos. Falta de comprensión de los padres ante los cambios adolescentes	21
Anatomía y fisiología. Órganos reproductores en el varón y en la mujer. Menstruación: ¿cuándo sucede y cómo te das cuenta? ¿Qué es ovular? El esperma: ¿A qué edad se produce? ¿Se acaba? ¿Qué es eyaculación? ¿Por qué el hombre no queda embarazado? ¿Qué es la amputación de testículos?	43
Masturbación. ¿Qué es un consolador?	22
Relaciones sexuales. Excitación. ¿Cómo se hace el amor? Orgasmo ¿El sexo duele? Sexo oral. Sexo anal. Viagra-Pastillita azul: ¿qué es?, ¿cómo se usa?	19
La reproducción. ¿Cómo se crea el bebé? ¿Dónde y cuándo se forma el bebé?	18
Embarazo. ¿Cómo se desarrolla el bebé en el vientre? Placenta. Cuidado del bebé dentro de la panza. ¿Se pueden tener relaciones estando embarazada? ¿Por qué algunas mujeres tiene 3 o más hijos a la vez? Síntomas de embarazo. ¿Por qué se forma un varón y por qué una mujer? ¿Por qué nacen niños con deformaciones?	35
Parto. ¿Cómo nace el bebé?	7
Métodos anticonceptivos (M.A.C.). Cómo cuidarnos. Uso del preservativo. ¿Qué es ligar trompas?	80
Enfermedades de transmisión sexual. Flujo. El SIDA, ¿cómo se contagia? Riesgos. Prevención.	19
Aborto	4

Homosexualidad	1
----------------	---

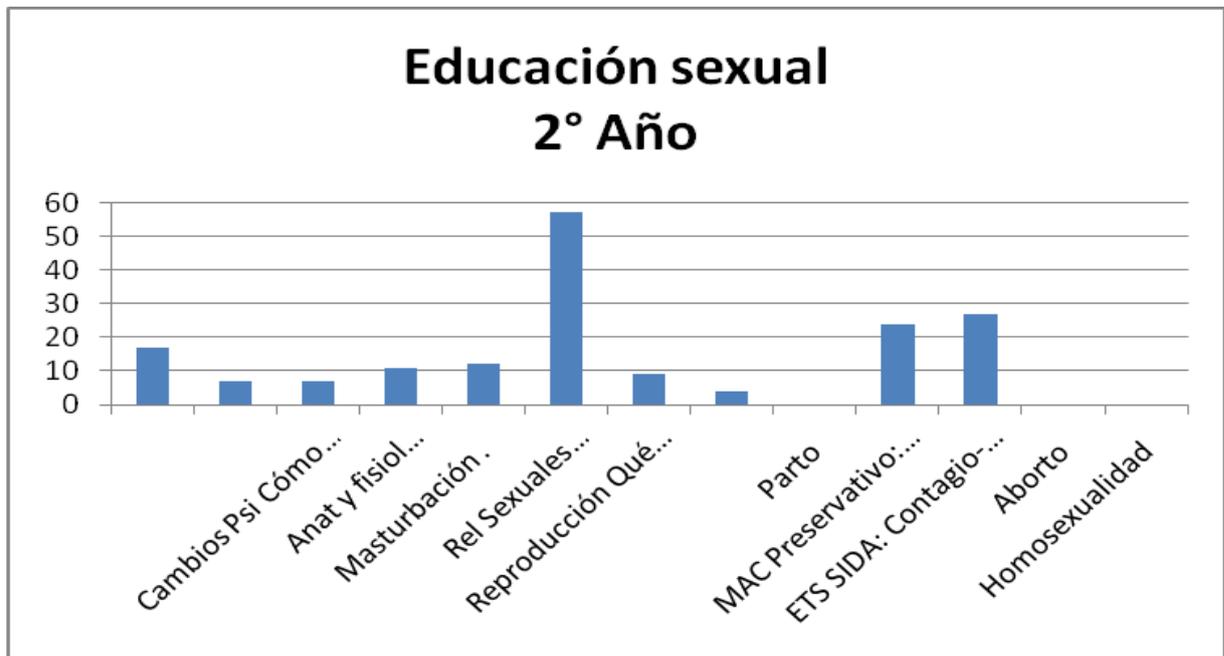
El gráfico N° 1 muestra estos resultados



SEGUNDO AÑO

Columna1	Columna2
Educación sexual: ¿qué es? Prevención. Cuidados. Riesgos	17
Cambios corporales. Desarrollo de los órganos sexuales	7
Cambios psicológicos ¿Cómo es el comportamiento de los adolescentes? ¿Es importante que la gente se case antes de quedar embarazada? ¿Es malo no ser virgen? Las madres, ¿se dan cuenta si su hijo/a acaba de tener relaciones?	7
Anatomía y fisiología. Medida del pene ¿Qué es ser hermafrodita? Función de las hormonas. Clítoris	11
Masturbación	12
Relaciones sexuales y orgasmo (6). Edad de inicio de las relaciones sexuales (8) Sexo Oral (4) Semen: ¿se puede tragar?, ¿se acaba? (10) ¿Sale sangre la primera vez? ¿Duele? (6) Cuando la mujer está embarazada, ¿puede tener relaciones? (3) La mujer ¿puede tener relaciones cuando está indispueta? (2) Eyacuación precoz (1). Gel íntimo (2). Sexo anal (4). Poses (4) La droga ¿afecta las erecciones? (2) Excitación. ¿Por qué gritan las mujeres y los varones cuando tienen sexo? (4)	57
Reproducción. ¿Qué determina el sexo en los bebés? (2) ¿Cómo se forman los bebés? (2) ¿Cuándo una mujer puede tener mellizos o trillizos? (4) ¿Por qué nacen algunos bebés con enfermedades?	9
Embarazo. Síntomas del embarazo (4)	4
Parto	0
M.A.C. Preservativo. Seguridad (9). Tipos (3). ¿Una mujer puede quedar embarazada en la primera relación sexual? (6) Método anticonceptivos: tipos y usos (8) Protección de E.T.S. después del sexo (2). Flujo	24
Enfermedades de transmisión sexual. SIDA: Contagio. Síntomas (12). ¿Se curan las E.T.S.? (2). Tipos de E.T.S. (10)	27
Aborto	0

El siguiente gráfico de barras da cuenta de los resultados obtenidos



Como evidencia el gráfico precedente, el más alto porcentaje de interés de los alumnos de segundo año está concentrado en las relaciones sexuales, a diferencia de los alumnos de primer año, que se preocupan más por la anatomía de los órganos sexuales.

TERCER AÑO

La educación sexual, ¿qué es? (3) Diferencia entre tener sexo y hacer el amor. ¿Por qué hay tantas adolescentes embarazadas ahora? (2) Orgía: ¿qué es? (3) ¿Se puede ser adicto al sexo? (2)	11
Cambios corporales. Edad de inicio (3). Ventajas y desventajas del hombre y de la mujer. ¿Cuál sufre más? (2). Consecuencias de tener relaciones a temprana edad.	6
Cambios psicológicos. Edad de inicio (3) Ventajas y desventajas del hombre y de la mujer: ¿Cuál sufre más? (2) Consecuencias de tener relaciones a temprana edad. ¿A qué edad una persona define su elección sexual?	7
Anatomía y fisiología. Ciclo menstrual. Fertilidad (2) ¿El pene crece con el tiempo? Medida del pene (2). Órganos sexuales: ¿A qué edad se forman? (2) Esterilidad: ¿Por qué se produce? (6) ¿El hombre puede quedar embarazado? (2)	15
Masturbación (10). Excitación: ¿por qué?, ¿con qué se quita? (2)	12
Relaciones sexuales ¿Se puede tener relaciones sexuales estando embarazada? (9) ¿Se puede tener relaciones sexuales con la menstruación? (7) Poses (8) ¿Por qué a las mujeres les duele la primera vez? (3) Viagra: ¿es sano?, ¿cuándo se usa? (3) Sexo oral (8). ¿Se sigue siendo virgen? (1) Sexo anal. (2) Orgasmo (3). ¿Duele la primera vez? ¿Sangra? (2)	46
Reproducción. ¿Cómo se produce la fecundación? Características que aporta c/u de los padres al bebé. ¿Por qué nacen bebés con deficiencias? ¿Por qué ocurren más casos de Síndrome de Down cuando las mujeres son mayores de 40 años?	4
Embarazo. Pérdida del bebé: ¿por qué se puede producir? (2) ¿Por qué una madre puede tener muchos hijos a la vez? (2) Embarazo psicológico.	5
Parto. Parto prematuro	1
M.A.C. Tipos. Usos. Seguridad (14). Preservativo: tipos, formas, usos (12). Prevención: métodos naturales (2). Coito interrumpido (2). Ligadura de trompas. Pastilla del día después. (3) Esperma: sabor. ¿Qué pasa si lo tragás? (4) Cuidados para	39

no quedar embarazada	
Enfermedades de transmisión sexual. SIDA: Contagio y prevención (11). Otras E.T.S., además del SIDA (8) Las E.T.S., ¿se transmiten en el embarazo? H.P.V.: ¿qué es?, ¿por qué se produce?	21
Aborto	0
Homosexualidad	0

5. Resultados parciales y provisionales. Las variables de edad y de sexo-género

Los sondeos hasta ahora tabulados y sistematizados permiten compartir algunas conclusiones relevantes en lo que se refiere por lo menos a tres dimensiones: las prácticas sexuales, los discursos que en la sociedad, en la escuela y en la familia circulan acerca de la educación sexual y el rol de las instituciones y de los facultativos vinculados con los saberes, las experiencias y las necesidades de niños y jóvenes.

Desde tales puntos de partida, nos es posible ofrecer aquí algunos resultados provisionales mediante dos andariveles de análisis: la comparación diacrónica entre los datos recientemente obtenidos e investigaciones anteriores, y un corte sincrónico en el que deslindamos variables de edad y de sexo-género:

- a. Los varones y las mujeres de segundo y tercer año manifiestan un mayor interés en las relaciones sexuales y en la utilización de métodos anticonceptivos, a diferencia de los alumnos de primer año, que otorgan más importancia a la anatomía de los órganos sexuales y cambios corporales y en el embarazo.
- b. Hubo un incremento considerable en el porcentaje de jóvenes que expresan haber tenido relaciones sexuales alguna vez; esos percentiles alcanzan en el último sondeo a un 22,7% de los varones y un 13,2% de las mujeres.
- c. Generalmente, la iniciación sexual a temprana edad está ligada a la carencia de información suficiente, lo cual lleva a veces a embarazos no planificados y/o a infecciones de transmisión sexual.

Mucho es lo que la escuela puede y debe hacer en cuanto a las conductas de

riesgo relacionadas con la sexualidad porque si bien existe la L.E.S. que obliga a los establecimientos escolares desde el nivel inicial hasta el nivel secundario inclusive a transmitir educación sexual, no se logra que los sujetos sientan y ejerzan su derecho a una sexualidad sana y responsable. Según las experiencias relevadas en nuestra construcción del estado de la cuestión, hasta ahora la escuela hizo hincapié en informar sobre los cambios puberales, la primera menstruación, las relaciones sexuales en la adolescencia, la prevención de embarazos e infecciones de transmisión sexual, etc. No obstante, advertimos que docentes y alumnos focalizan cuestiones biológicas, descuidando o minusvalorando otras capas de la educación sexual, tales como la igualdad de derechos, la diversidad sexual, la sexualidad en niños y jóvenes con necesidades especiales, el abuso, la violencia de género y la trata de personas, todo lo cual visibiliza lo que la escuela todavía les debe a los alumnos.

Al comparar datos recogidos en nuestro trabajo de campo con estadísticas de un consultorio de ginecología infantojuvenil de la ciudad de Córdoba capital, se observan numerosas semejanzas, sobre todo en lo atinente a embarazos precoces y/o no planificados y a la transmisión sexual de algunas enfermedades. Es entonces oportuno pensar la educación como un proceso que excede los ámbitos escolares y es, por ello, operativo considerar los hospitales, los clubes y otros ámbitos de frecuentación de niños y jóvenes como espacios de concientización acerca de la protección y la prevención de estos riesgos. Quizás estas faltas, estas ausencias, estos hiatos en lo que enseñamos, puedan deberse no solo a la insuficiencia de información adecuada, sino también al sentimiento de invulnerabilidad tan frecuente en los jóvenes, o al uso y abuso de sustancias adictivas tales como alcohol y drogas. Tal realidad debería preocuparnos y ocuparnos a todos los adultos que estamos en contacto con niños y adolescentes.

En el transcurso de nuestra tarea investigativa y en el desarrollo del presente texto, hemos reiterado el valor y la necesidad de la educación para la prevención de las conductas de riesgo, y en esa empresa la escuela ocupa un lugar preponderante por diversos motivos con los que cerramos nuestro informe, a saber:

1. el acceso a la escolarización favorece cambios cognitivos posibilitantes de tomas de decisiones adecuadas en relación a la sexualidad, lo cual no implica necesariamente un cambio inmediato en las prácticas sexuales;
2. resulta insoslayable la perentoriedad de revisar, profundizar y reforzar la capacitación de docentes en orden a su trabajo con niños/as en prevención de

- conductas de riesgo;
3. el abordaje de la educación sexual debe incluir instancias de identificación de los sentimientos de los alumnos a fin de propender a una mayor integración de aspectos psicoafectivos, para el desarrollo y el cuidado de una sexualidad responsable y humana;
 4. la escuela debe darse un debate en el que se analice hasta qué punto puede desentenderse/ocuparse/hacerse cargo de la educación socioafectiva de niños y adolescentes con deficiencias familiares;
 5. el grupo de pares funciona como espejo y apoyo sobre todo para el adolescente, lo que redundaría en menores posibilidades de incurrir en conductas sexuales de riesgo.

Bibliografía

- Barrón, M y col. (2005, 2007, 2008 y 2010). Serie Adolescencia, Educación y Salud (Vol. I, II, III y IV). Córdoba: Brujas.
- Beck, U. (1992) Risk Society: Towards a New Modernity. London: Sage
- Control of Diseases Center, Youth Behavior Trends-Fact Sheet: From Youth Risk Behavior Surveys (1991, 1993, 1995, 1997 and 1999). CDC: Atlanta.
- Cortina, A. (1997). Ética aplicada y democracia radical. Madrid: Technos.
- Bleichmar, S. (2006). La subjetividad en riesgo. Madrid: Taurus.
- Giberti, E. (2005). La familia a pesar de todo. Buenos Aires: Noveduc.
- Galende, G. (1995). De un horizonte incierto. Buenos Aires: Paidós.
- Ministerio de Educación: Ley de Educación Sexual Integral número 26.150. Buenos Aires.
- Shafer, A.M. (1994). Síndrome de E.T.S. Medicina de Adolescentes de Mc Anarney y col. Buenos Aires: Panamericana.

LAS INFANCIAS. UNA PRODUCCIÓN DE SABER EPISTÉMICO**THE STAGES OF CHILDHOOD. A PRODUCTION OF EPISTEMIC KNOWLEDGE**

**Carrasco, Cecilia
Romero, Sandra
Díaz, Valeria***

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación *“Pedagogía y Diferencia entre generaciones: un estudio sobre producción de saber intergeneracional en la Escuela Pública”*, de la Facultad de Ciencias de la Educación-UNCo.

En el devenir de la investigación, observamos que en la escuela se están produciendo modos de estar en la transmisión, en el que lxs más jóvenes se vinculan a una subjetividad que se mueve en un entre donde otra cosa puede ocurrir. Mientras la generación adulta aparece empeñada en resguardar-se de la propuesta de lxs nuevxs.

En la forma metodológica que trazamos en esta investigación, hemos privilegiado una suerte de búsqueda aleatoria de eventos en el cotidiano escolar, donde irrumpa la subjetividad de las nuevas generaciones. Para hacer visible estas subjetividades que se mueven en un *“entre”* acudimos a los aportes de la etnografía performativa, a partir de registros audiovisuales; para luego desplegar, junto a docentes de Nivel Inicial y Primario, un proceso producción teórica. Nuestra preocupación es, también, aquella que tiene que ver con conformar un colectivo de producción de saber junto a maestrxs.

En esta presentación, dicha producción, se refiere al análisis de los usos de recursos técnicos audiovisuales, en el marco de un evento escolar y cómo allí emerge la subjetividad Valentín.

Infancias – Imágenes técnicas – “Entre generaciones” – Saber colonial –
Subjetividades

* Facultad de Ciencias de la Educación-UNCo. CE: ceciliaazul@hotmail.com

This work registers in the investigation project “*Pedagogy and Difference between generations: a study on production of knowing intergenerational in the State school*”, of the Faculty of Sciences of Education.

In happening of the investigation, we observed that in the school ways are taking place to be in the transmission that on the one hand, in young people ties more to a subjectivity that moves in *between* where another things can be happen. While the adult generation appears stubborn in protect-in the proposal of new generation.

In the methodological way that we draw on this research, we have privileged a sort of random search of events in the daily school breaks where the subjectivity of the new generations. To unhide these subjectivities that move in a “*between*” we went to the contributions of the performative, from audiovisual records Ethnography; to then deploy, together with teachers of kindergarten and primary, a theoretical production process. Our concern is also that has to do with forming a collective that production knows next to teachers. In this presentation, this production, refers to the analysis of the uses of audiovisual technical resources, within the framework of a school event and how there emerges the Valentin subjectivity.

Childhood – Technical pictures – “Between generations” –
Colonial knowledge – Subjectivities

Introducción

Producimos estas reflexiones teóricas, en el marco del proyecto de investigación “*Pedagogía y diferencia entre generaciones. Un estudio sobre producción de saber intergeneracional en la Escuela Pública.*”

En el proceso que hemos iniciado a través de este proyecto de investigación, observamos que en la escuela se están produciendo modos de estar que en lxs más jóvenes se vincula a una subjetividad que se mueve en un “*entre*” donde ocurre la transmisión. Y la generación adulta parece resguardar-se de la propuesta de lxs nuevos, sosteniendo relatos colonizadores.

En la investigación tratamos de hacer inteligible ‘lo que acontece’ entre generaciones en la Escuela Pública; nuestra mirada se juega en la posibilidad de

desmontar discursos y prácticas y producir narrativas donde irrumpa la subjetividad infantil.

Por lo tanto ha sido, para nosotras, obligatorio romper con el pensamiento dicotómico que se nos impone desde la comprensión hegemónica. Para ello hacemos el esfuerzo de tensionar las múltiples imbricaciones entre lo generacional y la producción de saber en la Escuela Pública. Para estudiar estas tensiones, espacio en el que entendemos se podrían producir saberes interculturales, anclamos, también, en la perspectiva de la Interculturalidad Crítica en el sentido aludido por C. Walsh (2008:140), *“la interculturalidad entendida críticamente aún no existe; es algo por construir. (...), la interculturalidad crítica pretende intervenir y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad”*.

Esta tarea supone, en nuestra investigación, capturar, a través de registros fílmicos, acontecimientos para construir registros de escuela. Y sumamos a esa perspectiva nuestra visión performativa del estar siendo escolar. Es decir, vamos con la intención de registrar historias, mirar personajes, capturar acontecimientos. Dar lugar al tiempo y al espacio como marco de una narrativa que sólo la Escuela puede contar. La invitación que hacemos pretende extraer de las imágenes lo que una centuria de años de procesos de escolarización ha producido, ha dejado enterrado en los cuerpos. Se trata de retomar la –nuestra– su experiencia; aquella que la institución escolar quita a fuerza de silenciar los cuerpos o de controlar la emergencia subjetiva (Scribano, A. 2009).

También procuramos localizar los discursos y poderes coloniales de la Escuela Pública. En una lógica de producción teórica que intentamos dismantelar la alteridad colonizadora para abocarnos a dar cuenta, situadamente, del entramado de interacciones escolares cotidianas. Pues allí, entendemos, se producen múltiples y complejos procesos de producción de saber que nos ocupan porque intuimos en ellos la ausencia de huella generacional referida a una construcción producida en el *“entre”*.

E intentamos reterritorializar las mutuas interpelaciones que las generaciones se realizan en el cotidiano escolar, pues nos interesa cartografiar la multiplicidad y plasticidad de las posiciones adoptadas por lxs niñxs ante el mundo adulto de la Escuela Pública que se encuentra descolocado frente a las Infancias del presente. En ese mapa la generación adulta organiza la transmisión; que en este acontecimiento procura traspasar lo que considera un legado acerca de la cultura y lo hace a través de tecnologías epocales.

Los registros fílmicos que provocan estas reflexiones teóricas se corresponden con lo acontecido en una jornada escolar de una sala de 5 años de Nivel Inicial. Allí está *Valentín*. Él nos cuenta su versión como espectador de televisión, del proceso de apropiación del lenguaje. En esa contada se va produciendo asimismo como espectador emancipado. (Ranciere, J. 2009). En ese mismo evento la Institución escolar ha ofrecido a lxs estudiantes una puesta escenográfica en la que se exhibe un cuento recuperado del canal 'Paka-Paka'. Dicha exhibición se inicia con palabras de presentación de una docente.

Pero antes... la Televisión

La televisión, aunque hace su aparición en épocas de principios del siglo XX, no registra una entrada a la Escuela Pública, con la fuerza intempestiva con la que hoy ingresa la web. De hecho la institución escolar logró construir una experiencia que se empeñó en hacerse paralela a la producción de subjetividades mediatizadas. Tal es así que ni siquiera se puede considerar, a la televisión, un contenido escolar, por cuanto su programación no es, por caso, motivo de discusión en las aulas. Sin embargo, por fuera de la Escuela Pública la televisión fue produciendo modos de estar en el mundo que hoy muestran una fuerza avasallante; y en ese sentido, en las Infancias, la televisión produjo consumidores. Entendemos que ha sido su posibilidad técnica de repetición de imágenes, lo que ha aportado a la producción a la que nos referimos. Y en este sentido la publicidad ha sido el dispositivo específico mediante el cual la infancia se tornó consumidora, *“Los expertos en marketing asignan gran importancia a la “lealtad” a las marcas, las cuales han desplazado otros lazos humanos como formadores de expectativas y habilidades de los futuros consumidores. Las grandes marcas asumen el papel de “puntos de conexión emocional” que ubican “a quienes la consumen dentro de una experiencia más amplia”* (Baumann 2007, En Vasen 2008). Por ejemplo, hoy escuchamos por muchos lugares acerca del Sapo Pepe, y vemos como niñxs compran una leche que tiene la imagen del Sapo. Nos preguntamos cuál es la índole del consumo, ¿leche o la conexión emocional que ofrece a las infancias, con el Sapo Pepe? La respuesta que se anticipa, casi sin pregunta, refiere a la producción de sujetos expropiados para el consumo que, como indicamos, ha sido una de las tareas fundamentales de la televisión.

Ahora bien, en el caso de las infancias, el proceso cuya intencionalidad es la cosificación de su imaginación; es rechazado por ellas a través de su propia

imaginación, que tiene fuerza afirmativa. Una potencialidad para escaparse de las reglas del juego del mundo capitalista. Sin embargo no creemos que esa sea una condición permanente en un mundo que opera en la colonización de la subjetividad, sino una lucha espasmódica que la Escuela Pública podría sostener, acompañar y producir.

Para adelantar nuestra posición respecto de las imágenes técnicas en la Escuela y la necesidad de desmontarlas para un “entre” de la transmisión, nos referenciamos en Vilém Flusser (1983), quien sostiene que *“La falta de crítica de las imágenes técnicas debe resultar peligrosa en una situación en la que las imágenes técnicas están en vías de suprimir los textos. Peligrosa porque la objetividad de las imágenes técnicas es un engaño. Pues no sólo son simbólicas, como todo tipo de imágenes, sino que representan complejos simbólicos mucho más abstractos que las imágenes tradicionales. Ellas son metacódigos de textos que, no designan el mundo de afuera, sino textos.”*

Y sin embargo, las prácticas de la generación adulta de la Escuela Pública, utilizan a la televisión como una pedagogía en sí misma y no como una tecnología con discurso propio que ha de ser deconstruida además de ser consumida. Claro está, que entendemos como necesario discutir qué tipo de saber producen las imágenes, sin demonizarlas, ni operar para soslayarlas en la enseñanza.

Es decir, nos ubicamos al modo en que plantea Dussel esta discusión, en tanto disiente con la idea que sostiene una equivalencia entre ver y saber e imagen y verdad. Allí, en el intersticio de la no equivalencia, se ubica, entendemos, la acción docente sobre la infancia. Sostiene la autora, *“Esto es así en pedagogías que usan las imágenes y también en aquellas que las censuran y les temen: ambas comparten la confianza en una omnipotencia de la imagen, en una capacidad de producir un saber unívoco e irrefrenable”*.

Si bien las imágenes técnicas que compone la televisión definen un destinatario, conociendo los más mínimos detalles acerca de sus espectadores y usufructuando en consecuencia de todos aquellos aspectos que hace a las infancias poderosas respecto de la generación mayor; la posibilidad de reunión que ofrece la Escuela, y en esa geografía la producción de un “entre” de generaciones, aparece como espacio privilegiado porque, a la vez que se dispone del texto televisivo se lo desmonta en tanto tal en el encuentro.

Valentín y su saber epistémico: en el comienzo de la jornada escolar Valentín nos habla de programas que ha visto en la televisión y que él relaciona con lo que las señas

le han contado acerca del 11-12 de Octubre. Sabe también que irán al salón de usos múltiples a ‘mirar’ un video de la televisión. Pero quiere contarnos acerca de lo que le pasa cuando él ve imágenes en la televisión. Sabe que estamos filmando y con agrado se siente frente a la cámara,

E: -¡Hola! ¿Cómo te llamás?

Valentín: -Yo me llamo Valentín.

E: - Yo escuché que le estabas diciendo algo a las seño ¿me encantaría escucharlo!

Valentín: -Los pueblos originarios de los antiguos, los de los indios. Vienen de dos partes de la tierra y esa es, la tierra se parece a esta y esta. (Hace una seña con sus manos señalando para un lado y para otro) Los de la tierra y ellos hacían máscaras. Los indios, hacían máscaras de barro.

E: -¿Eso se los contaba la seño? ¿La seño te contaba eso o te lo contaron en tu casa?

Valentín: -no

E: -¿Y dónde lo viste?

Valentín: - lo vi por la tele. Lo pasan... que las hacen de barro.

E: -¿Y para qué usan la máscara?

Una nena se acerca, lo toma del brazo y le dice: -nos vamos al salón.

Valentín: Pará (a su compañera), Lo usan como armas, como los soldados, lo usan como escudo.

E: ¿Sabés a dónde vamos ahora? ¿A dónde tenemos que ir?

Valentín: -Al SUM

E: -¿Qué hay en el SUM ahora?

Valentín:-Vamos a decir todo eso que sabemos.

E:- Ah! Bueno, vamos! ¿Después me vas a contar lo que vas a ver allá?

Aunque la entrevistadora le propone a Valentín ir al SUM, él no acepta implícitamente, pues se queda sentado y sigue contando su historia. Él decide que su performance no ha terminado.

Valentín:-Te voy a decir un origen de la fuente.

E:- ¿Un origen de la fuente? ¿Cómo sería eso?

Valentín:-Las hadas del agua. Las hadas hacen luz en el agua.

E:- ¿Cómo’

Valentín:- Es que eso lo veo todo en la tele

E:- ¡Ah!...

Valentín:- Y las fuentes casi son iguales. Tiene todo el origen de la fuente.

Ema: -¡Ahhh! estoy entendiendo...

Valentín: -Que casi todo lo que podemos ver lo sentimos en el corazón.

E: -Yo veo algo y después lo siento acá ¿Cómo qué?

Valentín:- Como un animal.

E:-¿Cómo, yo lo veo y lo siento?

Valentín:- Veo una cosa, te lo imaginas con el corazón

E: Ah, ah...

Valentín:-Y ahí se te empiezan a salir todas las palabras que sabés de tu cabeza

E:- Mirá vos que no lo sabía. Entonces ¿Así empezás a hablar?

Valentín:- Lo que se te imagina, sale por tu boca hablado

E:-¡Muy bueno, muy bueno!

Valentín:- ¿Me estás grabando?

Valentín estaba atento a la cámara, sus compañeros y compañeras juegan, corren, conversan, gritan en el aula, él parece querer contar. Hay tres maestras en el salón de clase, dos residentes y la maestra de la sala de cinco. Entonces, una de ellas lo toma y lo ubica frente al ojo que mira. Valentín cuenta del “origen de la fuente”. Refiere su historia de las hadas y del origen. Parece ser de dos maneras. En el medio de la contada, las máscaras, para la guerra. Y para terminar, su teoría acerca de la producción del lenguaje a partir de ‘ver’.

Él produce frente a la cámara un discurso plural y polifónico. Da cuenta de un tema y de otro al mismo tiempo en relaciones ‘desacompasadas’ y sin tabúes en sus deseos de contar. Su polifonía es de autoría propia, no proviene de muchas voces pues él expresa que se informa en la televisión, y aunque ello podría hacernos suponer una visión unívoca del mundo, es él quien produce las ‘muchas voces’, diversos sentidos respecto de la información que recibe, se trataría de un “*espectador emancipado*” en tanto se instala en la reproducción televisiva para darle nuevos sentidos.

Es allí dónde nos preguntamos acerca de la mediación que supone la televisión en Valentín. En principio creemos que él va produciendo una relación con independencia de la dominación de la subjetividad. A la vez que organiza las palabras como un derrotero nuevo respecto de lo que la televisión y más específicamente los dibujos animados le propusieron.

Su agenciamiento parece estar siendo con independencia, dando cuenta de núcleos estimulantes provistos por la televisión, pero produciendo sus propias significaciones lingüísticas. Sostiene acerca de aquello Ranciere, J. (2009), *“El efecto del idioma no se puede anticipar. Requiere de espectadores que desempeñen el rol de intérpretes activos, que elaboren su propia traducción para apropiarse la “historia” y hacer de ella su propia historia”*. Pone en vigencia en la entrevista su propia economía del lenguaje, un plus de significado que no nos es posible atar con el lenguaje oficial. En esta narrativa de Valentín vislumbramos unas ideas cuya originalidad tensiona el lenguaje colonizado del mundo adulto, representado por la maestra que cuenta la historia de la blanquedad, en el SUM del jardín. Valentín enuncia unas relaciones que escapan a la “racionalidad” de la escuela y de la televisión y nos sumerge en su existencia. Y aunque no podemos nombrar con certeza lo que nos ofrece; tal vez lo que hace es justamente ofrecernos lo que está siendo: Infancias.

Planteamos la rarificación de esta formación discursiva. Valentín nos muestra un potencial en acción; una producción que es obra de su singularidad en relación a su devenir. Una forma de la vida hecha logos. Un tiempo fuera del tiempo lineal y un espacio donde lo material es de otra índole.

Una maestra y el saber hegemónico: Ya en el SUM, niños y niñas sentados en semicírculo en el piso, una maestra enfrente toma la palabra. Atrás de ella una pantalla muy grande en la que se disponen a ‘ver’ una leyenda Tehuelche.

Maestra: -¿Qué día es hoy?

Niñas: -¡El día de la madre, el día de la madre!

Maestra: -Hoy se conmemora el día, ¿de qué era María? ¿Te acordás lo que charlamos en la sala?

N: -Seño seño....

M:- Por ahí ustedes lo conocen como el día de la raza pero ahora se llama de la diversidad de las culturas. Hace mucho tiempo había un señor, hace mucho tiempo aquí en América vivían muchos indígenas que tenían su cultura su forma de vestir, sus creencias sus formas de comer, de cómo comían. ¿Sí? este señor que se llamaba Colón que descubrió estas tierras donde vivían esos indígenas y les enseñó también su cultura. Sí, porque eran diferentes las culturas que tenían el señor que se llamaba Colón y los indígenas. Y ahí Colón trajo su gente y se quedó

también en esta tierra y ahí se mezclaron las culturas. Y ahora estamos sentados acá porque las señas trajeron una leyenda. ¿Cómo se llama la leyenda...?

N:-La ballena

M:-¡La leyenda de la ballena, la ballena gorda gorda! ¡Y para eso vamos a bajar el volumen, haber esas niñitas que están acá, en el piso, vamos vamos, dale! (la maestra saca a dos nenas de las sillas y las sienta en el piso)

M: -¡Ahora sí estamos listos! (Se sienta la maestra en el lugar de una de las nenas).

Nos ocupa el discurso adulto en tanto expresa una forma de trasmisión que supone una determinada vinculación con las Infancias. La oralidad es la tecnología que la maestra usa para contar la versión hegemónica de la historia. Un orden tradicional de traspaso del contenido escolar. Este orden del que hablamos tiene el formato de la explicación, el arte de explicar es el arte de la distancia. *“El explicador es quien plantea y da por abolida la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra”* (Rancière, J. 2007). La muletilla afirmativa ¿Sí? que la docente despliega después de sus enunciados confirman la definición de Rancière. En este contexto discursivo en la relación entre generaciones se produce una jerarquía respecto del conocimiento. La generación adulta resguarda para sí el la mayor jerarquía. Una de las cosas que esto supone es no tener que dar cuenta de sus decisiones. No entregar al diálogo, ni al debate el contenido escolar, le quita el carácter polémico que para la América Latina supone la conmemoración del 12 de octubre. Este lugar de mayor jerarquía en el que se posiciona la generación mayor, le otorga la impunidad de nombrar, más de una vez, un genocidio en clave de celebración: *“el día de la raza como el día de diversidad de las culturas”* y/o *“Y ahí Colón trajo su gente y se quedó también en esta tierra y ahí se mezclaron las culturas”*.

Otra operación colonizadora en el discurso de traspaso es aquella que ubica la existencia de los Pueblo Originarios en el pasado, sin posibilidad de su existencia en el presente. Es decir, no hay presente histórico ni posibilidad de reconocimiento para aquellos que no pertenecen a la mismidad de la historia hegemónica. La forma de nombrar al conquistador “este señor” y a los Pueblos Originarios como “esos indígenas”, clasifica un *ellos* peyorativo y un *nosotros* que confiere una naturaleza épica al relato del “descubrimiento”.

Entonces, la intensidad de nuestras afirmaciones se juega en el deseo de visibilizar formas colonizadas de la relación entre generaciones; en esta línea retomamos el desarrollo que C. Walsh hace acerca de la colonialidad del saber, porque esa comprensión nos permite ubicarnos críticamente frente a esos saberes. Sostiene la autora, *“el posicionamiento del eurocentrismo como la perspectiva única del conocimiento, la que descarta la existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos o europeizados. Esta colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad) donde se eleva el conocimiento y la ciencia europeos como EL marco científico-académico-intelectual”* (2008: 137).

Las múltiples formas en que aparece una y otra vez una visión hegemónica acerca de los pueblos originarios no logra ser dislocada en el registro escolar presentado por la generación adulta; al modo en que sí lo hizo Valentín cuando nos muestra su producción acerca de una historia “Otra”, donde no hay jerarquías ni fronteras para nombrar a las hadas, los indios, los escudos, las máscaras de barro y el origen de la fuente.

La Televisión: o de cómo invisibilizar el saber hegemónico. *Comienza el video, mostrando el inicio de un temporal de viento y agua situado en una geografía campestre, aparece un niño en bicicleta escapando a la crecida del río. En el transcurso de su huida pasa a buscar a su abuela, la carga en su bicicleta y trepan a un árbol para quedarse en las alturas mientras se observa como la crecida del río arrasa con casas y animales. Allí en las alturas situados, la abuela le cuenta una leyenda Tehuelche a su nieto referida al tiempo en que las ballenas vivían en la tierra. Al momento que comienza esta narrativa, la estética del dibujo se transforma en otra; cuyos colores, textura y forma del dibujo se simplifican. Se observa un paisaje con pocos detalles, con movimientos toscos, enlentecidos, donde la figura humana que representaría a los tehuelches se caracteriza por vestimentas ligeras. Otros personajes aparecen con una ornamenta de plumas sobre sus cabezas y el personaje principal aparece con arco y flecha en reiteradas escenas. El video finaliza cuando la abuela pone fin a la leyenda Tehuelche, retorna la estética inicial del video caracterizada por intensos colores, imágenes humanas llenas de texturas, con movimientos y sonidos que dan un efecto complejo del clima que se construye. En el mismo paisaje de inundación situados abuela y nieto en una rama alta de un árbol.*

Nos interesa visibilizar sentidos y significados acerca de los Pueblos Originarios, que las imágenes técnicas construyen en el relato, pues afirma un discurso de *blanquedad*¹ cuya presencia ya advertimos en la escuela. Esta mirada acerca de las otredades se renueva en este caso desde el formato audiovisual presentado en el Nivel Inicial, mostrando los discursos hegemónicos de siempre. Algunas operaciones a partir de las cuales logra estos fines son: el uso del arco y la flecha, la ornamenta de plumas en la cabeza, las vestimentas ligeras que aparecen como las formas estereotipadas del “indiecito”; características que no se corresponden con los originarios Tehuelches, ya que los mismos habitan zonas patagónicas, frías y hostiles que obligan a usar vestimentas gruesas y a cubrir todo el cuerpo, sin plumas. En este sentido retomamos las palabras de Artieda y Ramírez (2005) cuando dicen: *“En otros términos, una lectura de los discursos escolares sobre los indígenas es para nosotros un modo de captar la disputa por la fijación de sentidos sobre lo social, particularmente sobre la alteridad/identidad, y la inclusión/expulsión social, códigos sobre los que se asientan y con los que operan las relaciones interétnicas, forma específica de las relaciones sociales”*.

Hay en esta forma de contar la cultura intenciones de inscripción, que explotando belleza en las imágenes y aportes sonoros en el mismo sentido se organizan a favor de las formas coloniales de entender la historia. Decíamos más arriba que las imágenes técnicas se encuentran en vía de suplantarse al lenguaje escrito. Quizá el mayor de los problemas no sea este aspecto sino que ese proceso se da en línea de continuidad con las formas coloniales del traspaso cultural entre generaciones.

A modo de (im) posibles conclusiones (Achinte, A. 2012)

Allí está Valentín. Su lengua infantil nos convoca a re-conocerlo. Salimos a buscar historias y él nos ofreció su existencia. Valentín nos mostró que las infancias son capaces de dar batalla a la guerra audiovisual leyendo simbólicamente las imágenes técnicas, para producir unos textos propios. Pueden otro comienzo porque como dice Bustelo, *“El mundo es de una dramática negatividad pero también es la posibilidad de su cambio, por lo tanto, la infancia como ingreso en éste se sustenta sobre una teoría*

1 Blanquedad, invisibilidad de la norma blanca por la cual las personas de otro color de piel son definidas simplemente como el *otro*. Es el otro el que es definido como el étnico o racial. La supremacía de la blanquedad es tan avasalladora que permanece invisible como una norma que no se nombra. Parte de su poder deriva precisamente de esta invisibilidad (*Notas de traductor en “Comiendo papas fritas baratas”*. Apple; 2003.)

crítica del mundo. En este sentido, la infancia significa también un comienzo hacia un mundo distinto de los adultos y, por lo tanto, hacia “otra” adultez. La infancia, de este modo, puede transportar la transformación del status quo. Por eso la infancia no sólo es comienzo sino, sobre todo, otro comienzo” (Bustelo, E. 2007:).

Valentín: *Casi todo lo que podemos ver lo sentimos con el corazón. Veo una cosa te lo imaginás con el corazón. Y ahí se te empiezan a salir todas las palabras que sabes de tu cabeza. Lo que te imaginás, sale por tu boca hablado.*

¿Me estás grabando?

Bibliografía

- Achinte, A. (2012) “*Epistemes otras*”: ¿epistemes disruptivas? Rev. Kula: 6 Antropólogos del Atlántico Sur. Revista de Antropología y Ciencias Sociales.
- Agambem, G. (2007) “*Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la Historia*”. Buenos aires. Adriana Hidalgo Editora.
- Apple, M. (2003). “*Comiendo papas fritas baratas*” Artículo en Revista docencia N ° 20, Reflexiones pedagógicas.
- Artieda y Ramírez (2005). “*Los ‘otros’ en los textos escolares. Conflictos en la construcción de imágenes de nación*” Argentina.
- Bustelos, E. (2007) “*La infancia de una teoría de la infancia*” en *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*”. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Corea C. y Lewkowicz, I. (2011) “*Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*” Buenos Aires. Paidós Educador.
- Díaz, R. “*Discapacidad y mirada colonia. Reflexiones desde perspectivas feministas y descoloniales*” Ponencia en Jornadas sobre discapacidad.
- Dussel, I. y Gutierrez, D. (2006) “*Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*”. Buenos Aires. Ediciones Manantial SRL.
- Flusser, V. (2001) “*Por una filosofía de la fotografía*”. Madrid. Edit. Síntesis.
- Kohan, W. (2007) “*Infancia política y pensamiento: Ensayos de filosofía y educación*” Centro de documentación.
- Larrosa, J. (2009) “*Experiencia y alteridad en educación*”. FLACSO. Rosario. Homo Sapiens.

- Rancière, J. (1987) *“El maestro ignorante. Cinco colecciones sobre la emancipación intelectual”*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- Vasen, J. (2008) *“Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente”* Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Walsh, C. (2008) *“Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémica de refundar el Estado*. Tabula Rasa. Bogotá-Colombia, N°9.

“GENTE NEGRA” Y “GENTE CHETA” EN LA ESCUELA: DISPUTAS POR EL RECONOCIMIENTO EN ESTUDIANTES SECUNDARIOS DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA, ARGENTINA

"NEGROS" AND "CHETOS" IN THE SCHOOL: DISPUTES FOR RECOGNITION WITHIN SECONDARY SCHOOL STUDENTS FROM THE CITY OF CORDOBA, ARGENTINA

Paulín, Horacio Luis*

En esta ponencia se presentan resultados de una investigación doctoral centrada en la reconstrucción y comprensión de la perspectiva de los jóvenes y educadores sobre los conflictos en las relaciones entre estudiantes de enseñanza secundaria. Su objetivo es indagar cuáles son las prácticas relacionales e incidentes críticos en la sociabilidad juvenil y cuáles son los sentidos cotidianos de interpretación de los conflictos en dichas relaciones por parte de jóvenes y educadores. La estrategia metodológica es cualitativa, orientada por la teoría fundamentada con un diseño de investigación flexible que incluye instancias de observación, entrevistas y grupos de discusión con jóvenes, docentes y directivos. El trabajo de campo se realiza durante 2010 y 2011 en dos escuelas de la ciudad de Córdoba (Argentina) de diferente tipo de gestión –privada y estatal– y procedencia social de sus alumnos –clase media alta y sectores populares– respectivamente. Esta comunicación se centra en una de las categorías emergentes del análisis de los datos referida a *enunciados estigmatizadores y procesos discriminatorios entre jóvenes*, los cuales son analizados como conflictos contruidos grupalmente que expresan disputas por el reconocimiento personal y social. Se sostiene que estas disputas atraviesan la sociabilidad de jóvenes en contextos urbanos formando parte de la experiencia escolar en un escenario de tensiones entre fragmentación social e inclusión educativa.

Jóvenes – Discriminación – Escuela – Espacios urbanos

* Universidad Nacional de Córdoba. CE: hlpaulin@gmail.com

In this paper we present the results of a doctoral research focused on the reconstruction and understanding of the perspective of young people and educators about the conflicts in the relations among secondary school students. Its objective is to investigate which are the relational practices and critical incidents in juvenile sociability, and which are the senses of everyday interpretation of conflict in such relations by young people and educators. The methodological strategy is qualitative, guided by the grounded theory with a flexible research design that includes instances of observation, interview and discussion groups with young people, teachers and school authorities. The field work was conducted during 2010 and 2011 in two schools in the city of Cordoba (Argentina) which belong to a different type of management –private and state– and social origin of their students - upper middle class and popular sectors, respectively. This communication is centered on one of the emergent categories of analysis of the data relating to *set forth stigmatizing and discriminatory processes between young people*, which are analyzed as conflicts built inside the group that express disputes for personal and social recognition. It is argued that these disputes belong to the sociability of school youths in urban contexts being part of the scholar experience in a scenario of tensions between social fragmentation and inclusive education.

Young People – Discrimination – School – Urban settings

Introducción

En esta ponencia se presentan avances del estudio *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Se trata de una investigación doctoral cuyo propósito central es la comprensión de la perspectiva de jóvenes y educadores sobre los conflictos en las relaciones entre estudiantes secundarios. Para ello se propuso indagar cuáles son las prácticas relacionales e incidentes críticos presentes en las relaciones de sociabilidad juvenil y las interpretaciones cotidianas de los mismos en dos instituciones educativas de diferente tipo de gestión (privada y estatal) y de población social (clase

media alta y de sectores populares). La estrategia metodológica es cualitativa, orientada por la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) con un diseño de investigación que incluye como técnicas de construcción de datos a la observación, entrevistas y grupos de discusión con jóvenes, docentes y directivos durante 2010 y 2011.

Esta comunicación se centra en una de las categorías emergentes del análisis de los datos referida a *enunciados estigmatizadores y procesos discriminatorios entre jóvenes*. Estos son analizados como conflictos contruidos intergrupalmente que expresan disputas por el reconocimiento personal y social en contextos educativos urbanos. En primer lugar se presenta a una de las escuelas que forma parte del estudio y al grupo de alumnos que fue acompañado desde la observación en clases y jornadas escolares. Luego se narran un conjunto de incidentes y conflictos en este grupo para finalizar con un análisis relacional de los mismos.

La escuela secundaria está ubicada en la zona sur de la ciudad de Córdoba, en un barrio residencial. Asisten alrededor de 300 alumnos, en su mayoría de nivel socio económico medio y medio alto. Es un establecimiento de gestión privada fundado en 1960 que surge como iniciativa de un grupo de padres y docentes en torno a un proyecto educativo “progresista” con adhesiones al constructivismo y a la filosofía del “autogobierno del alumno” como vía de construcción de la disciplina escolar. Algunos actores refieren con nostalgia épocas anteriores de prestigio. El descenso en los últimos años de la matrícula escolar ha obligado a “suavizar” la política de admisión por temor a perder divisiones de alumnos y subsidios estatales para los salarios docentes. Además, sólo una minoría de alumnos egresados del nivel primario continúa en la misma institución debido a cierta fractura institucional entre ambos niveles y la pérdida de la imagen de prestigio académico de la secundaria. Esto reconfigura algunas divisiones escolares integradas por pocos alumnos de la escuela primaria y por más estudiantes con trayectorias educativas de bajo rendimiento y de procedencia social diversa. El número de alumnos con dificultades en el rendimiento académico es una preocupación del colectivo docente junto con ciertos problemas en la disciplina escolar y la “general desmotivación” de los alumnos con sus estudios.

En las observaciones de la jornada escolar los jóvenes despliegan sociabilidades como prácticas relacionales de amistad y compañerismo que se definen en momentos de disfrute compartido donde la diversión, las bromas y los afectos marcan una zona de confianza entre los amigos y los de la “junta” (Paulín, 2013). En otras situaciones se expresaban conflictos referidos a la presencia de categorías sociales

que operan clasificando a los demás desde dos ejes de comparación: lo racial y lo social, estableciéndose polaridades dilemáticas como, por ejemplo, la “gente negra” versus la “gente cheta”. Algunos chicos dicen recurrentemente acerca de otros “Son negros de alma. No de piel, negros de alma. Son negros de mierda”.

En estudios locales (Maldonado, 2000; Blázquez, 2010 y Previtali, 2011) se ha analizado esta conjunción entre posición social y prejuicios raciales encriptada en categorías sociales en distintos contextos de la cultura de Córdoba. De esas producciones se destaca la noción de *prejuicios racializados* como clasificaciones que unen prejuicio social con fenotipo.

La categoría ‘negro’, usada cotidianamente en la cultura urbana cordobesa y remarcada con esta concepción de ‘negro de adentro’, ‘negro de alma’, es siempre asociada a sectores populares, grupos subalternos y aplicada por quienes no se encuentran en ese lugar. De esta manera pareciera querer quitársele la connotación de prejuicio racial adjudicándoles la categoría de ‘negro de adentro’ a quienes son ‘malas personas’, pero el atributo sigue cabalgando sobre el negro. Es más, esa clasificación solo se utiliza para las persona de sectores socioeconómicos bajos (con o sin piel morena) o personas de piel morena de las que se duda su origen social. Sin duda, el sincretismo de lo social y lo físico se unen para estigmatizar al otro (Maldonado, 2000: 96,97).

Para Belvedere (2002) la discriminación social, desde una perspectiva discursiva, puede pensarse como un juego de lenguaje que destaca uno de los infinitos sentidos posibles del otro, suturando su identidad a partir de ciertos rasgos desvalorizados.

Decirle a alguien ‘negro de mierda’ no es sólo una cuestión verbal, sino que a aquella expresión irán asociados ‘presupuestos implícitos’, ‘mandatos’, ‘obligaciones sociales’. La discriminación social sería algo así como un subrayado, un acto de enunciación que refuerza procesos que la desbordan (Belvedere, 2002:70).

La discriminación puede arribar a un grado importante de marginación y/o exclusión. Al ser analizada en tanto proceso, y no solo como efecto, puede ser definida como una *lógica elusiva* (Belvedere, 2002) que pretende la jerarquización de algunos mediante la desvalorización de otros. Belvedere diferencia a esta forma idiosincrática de

discriminación social de la xenofobia y el racismo por la alta movilidad que adquieren las categorizaciones en nuestro contexto cultural.

En nuestro país no faltan “negros”, pero esto son ante todo “negros de alma”. Ello le da a los procesos discriminatorios (a diferencia del racismo, por ejemplo) una notoria movilidad y un carácter acomodaticio. No todo el mundo es negro en sentido literal, pero las posibilidades de ser negro en sentido metafórico son sumamente amplias (Belvedere 2002:21).

Analizamos un conjunto de incidentes críticos en una división de 4º año en la que se expresaron conflictos entre jóvenes que pueden ser pensados como procesos de discriminación social donde se construye a la alteridad en términos antagónicos, reproduciéndose diferenciaciones sociales que oprimen a unos y enaltecen a otros.

“Establecidos” y “forasteros” en una escuela privada

Una de las divisiones de 4º año, inicia el ciclo lectivo de 2011 con pocos alumnos provenientes del ciclo básico de la escuela secundaria: los “nuestros”, llamados así por los docentes, y una mayoría de alumnos varones provenientes de otras escuelas públicas y privadas: los “nuevos”. Entre los jóvenes se expresan enunciados desvalorizantes que demarcan la procedencia social de los alumnos: los “nuevos” son categorizados como la “negrada” o los “brasas” por los chicos y chicas ya “establecidos”.¹

La convivencia no ha sido para nada armoniosa en el grupo y han tenido varios enfrentamientos. Los “establecidos” se han quejado ante docentes y directivos porque no pueden seguir las clases debido a las interrupciones de los otros chicos. Dicen que los “nuevos” son “brasas” porque “no saben hablar”, que tienen “poco vocabulario”, “son analfabetos”, “no se les entiende lo que dicen.”. Critican su fanatismo por el fútbol y por el cuarteto.² Se burlan de los modos de habla de las clases populares de las cuales toman

¹ Recupero las referencias del análisis de Elías (1998) en el texto “Establecidos y marginados” donde introduce el caso del pueblo *Winston Parva* (nombre ficticio) un pequeño poblado de Inglaterra tomado como ilustración empírica de un modelo teórico que permite analizar la capacidad de un grupo social “establecido” de estigmatizar a un grupo recién llegado “los forasteros”. Elías analiza los procesos de discriminación construidos a partir de relaciones intergrupales en las que se dan diferenciales de poder en sus capitales materiales y simbólicos.

² Música y baile del folklore popular cordobés asociada a los sectores sociales más pobres, aunque es escuchada y aceptada por otras clases sociales en eventos y festividades diversas. En las narrativas de las canciones analizadas con los jóvenes en los grupos de discusión se destacan aquellas que refieren a la *discriminación social de los sectores populares y el maltrato policial* como las canciones “Quieren bajarme” o “El marginal”, de La Mona Jiménez.

distancia porque implicaría identificarse y ser identificado con sectores sociales de “mal gusto” y de “mal ambiente” (Maldonado, 2000).

Los jóvenes “recién llegados” dicen elegir esta escuela porque consideran que hay un ambiente más relajado en la disciplina y menor exigencia académica. Al poco tiempo de ingresar dicen ser vistos como “problemáticos” y siempre sindicados injustamente como los autores de “robos” y desapariciones de objetos personales en el aula. A su vez, ellos clasifican a sus compañeros como los *chetos*.³

Elías (1998) analiza la sociodinámica de la discriminación en el pueblo de *Winston Parva* que un grupo afincado en un diferencial de poder mayor (por redes socio familiares con cierta tradición y estadía previa que les daba cohesión grupal y control normativo) posee la capacidad de construir enunciados denigrantes sobre los recién llegados. A la vez, el grupo establecido se auto adjudica aspectos virtuosos y civilizados frente a los valores considerados inferiores que portan los otros grupos lo cual permite su exclusión. Elías aporta un modelo sociodinámico de la estigmatización evitando explicar la misma por la hipótesis de las diferencias de estatus económico entre grupos sociales o por la mera presencia de prejuicios raciales. Al hacer referencia a la relación que une a los distintos grupos, como *figuraciones* que determinan la capacidad de unos de considerarse mejores a otros, construye un modelo de análisis en el que, dados ciertos diferenciales de poder, el resultado es la exclusión de algunos considerados “ellos” por parte de otros que se construyen a partir de una autoimagen de grupo y desde un “ideal de nosotros” superior.

¿Qué llevó entonces a la gente que constituía el primero de estos dos grupos a postularse a sí misma como una clase de personas superior y humanamente mejor? ¿Qué recursos de poder los habilitaban para consolidar su superioridad y para crear la mala fama de gente de clase inferior a los de otros grupos? (Elías 1998: 85).

En el grupo de alumnos, un primer diferencial de poder radicaba en las trayectorias económicas de las familias de los chicos “establecidos”. Los “forasteros” poseían menor acceso económico que los “establecidos”, algunos de los cuales trabajaban como *delivery* de una pizzería o en pequeñas verdulerías de sus familias. Sus padres eran obreros o empleados de baja calificación que podían pagar una cuota de

³ Chetos o conchetos es una expresión coloquial en Argentina que alude a las personas de sectores dominantes que en los años ochenta siguen la moda y los consumos “modernos” exhibiendo su posición social de manera ostentosa y con menosprecio de los que consideran subalternos (Blázquez, 2010).

colegio privado considerada accesible, y que por su condición de repitentes, debían optar por esta escuela debido a los fracasos anteriores. Los otros eran hijos de profesionales universitarios y empleados calificados.

Los “establecidos”, además de tener posiciones económicas consolidadas, podían hacer uso de un diferencial de poder asentado en una historia común: procedían del nivel primario de la escuela que cuenta con cierto prestigio académico. Además, eran considerados por muchos docentes de la escuela como los verdaderos alumnos representativos de la institución: los “nuestros”. En cambio, a esos adultos les costaba aceptar la inclusión de los otros chicos, vistos como ajenos a la institución.

Los estilos juveniles también eran diferentes. Los “establecidos” escuchan música de rock, música industrial, algunos se identifican con estéticas *dark* y/o *punkies* y se autodenominan “oscuros”. Los “recién llegados” mayoritariamente iban a bailes de cuarteto y se visten ostentosamente con ropa de marcas deportivas grandes remeras, gorras y buzos con capucha. La desvalorización que recibían de sus prácticas lingüísticas era un indicador claro de la diferenciación social entre los jóvenes de estos grupos.

Mujer1: Nosotras decimos que en nuestro curso (los nuevos) te insultan y no les vas a entender porque no se entiende cuando hablan.

Mujer2: Te juro que no se entiende. Son unos analfabetos.

Varón 1-Entonces, como que tampoco les prestas mucha atención, porque como no les entendés.

Mujer 1 -Por ejemplo Fernando, no le entiendo nada cuando habla. [risas y comentarios superpuestos sobre Fernando] Es muy gracioso, dicen todo el tiempo la misma palabra, y vos te quedás con una cara de *what the fuck* así, ¿no? ¡Aprendé a hablar!

Coord. ¿sobre qué cosas en las relaciones entre ustedes se toleran menos o se hacen diferencias?

Mujer 1 -Y por la ropa, o por el color de piel también a veces, o por como actúas.

Grupo de Discusión 1. Alumnos “establecidos”

Además de la estigmatización del lenguaje popular, se sumaba la intolerancia a las diferentes formas de vestir, el “color de la piel” y las presunciones del

comportamiento del otro “peligroso”, condensadas en la figura de los “brasas” y “negros” como sujetos potencialmente violentos.

Coord.-¿y qué otras cosas? cuando decían brasas ustedes, ¿a qué se referían?

-Bueno, son inferiores, bueno, no, inferiores, no.

- Brasa, a eso le decimos negro pero no negro de piel, por la forma de ser. Escucha cuarteto, la forma ser, la forma de hablar.

-La forma de ser tan atacante siempre. [Hace un gesto de agresión] Parece que siempre están como diciendo “Te voy a puntear”,⁴ qué se yo.

-Claro, en actitudes. O en lo que hace una persona, uno sí y uno no..., nosotros con los brasas, se podría decir, somos muy diferentes. y por eso nos criticamos tanto.

-Brasas, en realidad, son F. y N. nada más.

-Y J. (Un alumno “nuevo”)

-J., sí es brasa.

-Son tres brasas, es verdad.

-Escuchándolos hablar son más (brasas) todavía.

Grupo de Discusión 1. Alumnos “establecidos”

En el discurso de estos estudiantes los apelativos “brasas” y “negros” adquieren peso específico como estigmatizaciones dirigidas a ciertas identidades (Goffman, 2006) con un alto grado de naturalización. Como venimos analizando, se agrega a la denostación de opciones estéticas y culturales, (la música de cuarteto, ciertos modos de vestir y de hablar), la presunción de una actitud violenta como parte de “la forma de ser” de los chicos de sectores populares los cuales son sindicados en varios episodios como los causantes de robos y del consumo de drogas.

Sin embargo, estos jóvenes son conscientes que sus juicios son reprochables éticamente y tratan de relativizar el sentido del apelativo “negro” aduciendo que como ellos lo usan no se trataría de un juicio racista reservado habitualmente a los inmigrantes en la Argentina provenientes de Bolivia o Perú.

Coord.- ¿cuál sería la diferencia entre ser negro de alma y negro de piel?

⁴ Puntear: agredir con un arma blanca, una “punta”.

Mujer 1 -Nosotros seríamos... bueno, nos dicen cada cosa a nosotros también..., pero bueno, para ellos nosotros somos emo, porque nos vestimos de negro. Nosotros decimos negro a los que se visten con ropa Adidas, escuchan cuarteto y hablan que no se entiende nada.

Varón 1-Por eso decimos negro de alma, pero no tiene nada que ver con negro..., no está bien dicho negro. Cada uno lo toma personal, distinto. Es como escuchar una señora en el colectivo que diga “está lleno de peruanos, es un negro, negro de mierda”(...)

Mujer 1-Pasa que la palabra negro es lo más asqueroso (...) que hay. Te baja mucho el alma.

Grupo de Discusión 1. Alumnos “establecidos”

De esta forma, algunos jóvenes de clase media y media alta estigmatizan a jóvenes de sectores populares a través del uso naturalizado de enunciados negativos al condenar como “inferiores” y carentes del “buen gusto” a aquellos que son “negros de alma”. Por otra parte, el grupo de los “forasteros” a veces acepta estas nominaciones y otras veces contraataca mediante constantes burlas y calificaciones negativas destinadas a la sexualidad de los otros chicos y chicas. Impiden muchas veces el desarrollo de las clases, cuestionan a los alumnos que más estudian y generalmente son los primeros en ser sancionados. Desde su perspectiva, tratan de minimizar el impacto subjetivo de los enunciados negativos que reciben:

-Para ellos nosotros somos tontos.

-Somos los rebeldes, los que nos queremos hacer ver.

-Los negros de mierda, así nos dicen.

-Claro, eso es otra cosa.

-Coord.no es solamente que tengan gustos distintos ¿qué sentís cuando te pueden decir así?

-Nada, no me molesta. Yo estoy conforme con cómo soy.

-No me importa que me digan negro de mierda, porque vos sabés que no lo sos. Te lo dicen por bronca.

Grupo de Discusión 2. Alumnos “recién llegados”

Sin embargo, en el segundo semestre del año escolar, los conflictos se agudizan

en esta división hasta que intervienen algunos profesores y directivos con distinta suerte. Un incidente muy importante ocurre cuando se pintan en las paredes del aula leyendas sexuales ofensivas a varias alumnas y alumnos del grupo de los “establecidos”. Esto provoca mucho desconcierto y preocupación entre los adultos. Luego de varias intervenciones docentes disminuye la intensidad de los enfrentamientos y los alumnos finalizan el año con mucha indiferencia entre sí. Al año siguiente, varios de los “recién llegados” no continúan en la escuela.

Enunciados estigmatizadores y discriminación en la escuela: ¿conflictos por el reconocimiento?

Como plantea Giménez (2003), en sintonía con el análisis de Elías (1998), en este caso no se trata de meros prejuicios individualizables en una interacción como se pensó desde la teoría del prejuicio social de Allport en 1950. Por lo contrario, el *locus* propio de la discriminación son las relaciones intergrupales, es decir, entre grupos que ocupan posiciones disimétricas y contrapuestas en el espacio social. En este enfoque psicosocial, la discriminación no se piensa como la expresión de rasgos de una personalidad discriminatoria que se impone sin más, sino como prácticas materiales y simbólicas situadas en un marco de capitales y relaciones sociales entre grupos.

En este grupo de alumnos aunque se dan procesos de estigmatización, los “recién llegados” no se someten y luchan por ser reconocidos como sujetos iguales ante la mirada social y la ley escolar. A algunos educadores les cuesta aceptar que los alumnos “nuevos” sean considerados como “propios” de la escuela y éstos jóvenes sienten el peso de expresiones injustas y de poco respeto por sus estilos culturales. Estas percepciones de cierto menosprecio de algunos agentes escolares sumado a las actitudes negativas de sus compañeros motivan alguna búsqueda de reconocimiento como sujetos incluidos en un orden jurídico-moral igualitario (Di Leo, 2009; Honneth, 2010) que al no darse, permite comprender formas reactivas de indisciplina y maltrato ejercidos por ellos mismos a sus compañeros y a los profesores.

En este contexto grupal es posible comprender cómo algunos jóvenes se posicionan desde prácticas discriminatorias que modifican o conservan las relaciones de poder entre los pares. ¿Por qué? Porque en los procesos discriminatorios al ponerse en juego criterios jerarquizantes sobre la belleza, la sexualidad, la música, la estética, las formas de hablar y conducirse, aquellos que “dominan” el universo simbólico de referencia son los más dotados de las “virtudes” valoradas.

¿Qué significa, entonces, reconocer a otros? ¿Qué operaciones implica en concreto? Giménez (2003) considera en el acto de reconocimiento la presencia de una dimensión cognitiva que incluye clasificar, categorizar y adscribir atributos a otras personas o grupos; son operaciones de *nominación*. Además, existe una dimensión *evaluativa* –indisociable de la anterior– por la que se confiere valor (positivo o negativo) a la presencia del otro que fundamenta su marginación y exclusión.

Estos conflictos –en los que se juegan nominaciones y evaluaciones negativas de los demás– son, en última instancia, conflictos por un reconocimiento igualitario. En ellos una parte, la dominada, entra en conflicto para exigir o imponer el reconocimiento como *respeto* pleno de su identidad, con todos los derechos que le son inherentes (Giménez, 2003). Por otro lado, los jóvenes que se consideran superiores o mejores disputan simbólicamente el criterio de definir aquello “adecuado” y “normal” de esperar en un joven en una escuela privada de sectores sociales medios y altos. En esas disputas simbólicas, desde un pensamiento sociocéntrico, se preservan para sí mismos un bien de identidad personal y social que los identifica jerárquicamente con respecto de otros.

Giménez (2003) indica que los procesos de discriminación pueden ser entendidos como *conflictos por el reconocimiento*, es decir, disputas centradas en la atribución de identidad. En términos más precisos: la discriminación social supone un reconocimiento desigual y no recíprocamente equivalente entre actores sociales que ocupan posiciones disimétricas en la estructura social. Por lo tanto implica un intercambio desigual de *bienes de identidad* entre los mismos y allí se pueden esperar acciones de los sujetos para ser reconocidos.

Algunas de estas acciones pueden revestir la forma de *violencias situacionales* (Duarte, 2005) destinadas preservar un lugar de reconocimiento frágil para las personas jóvenes puesto que deben reforzar el ciclo de la violencia en nuevas apuestas por conservar el respeto mediante mayor imposición de la fuerza. En ese contexto cobran sentido las acciones de “hacerse respetar” que algunos chicos de sectores populares dicen ejercer frente a los “chetos” mediante las peleas o los insultos y ofensas.⁵

En otras situaciones, el enunciado estigmatizador “negro de alma” se convierte en rasgo identitario de orgullo en contra del término “negro” como insulto racista: “Se

⁵ Por razones de espacio no desarrollo otras expresiones de los estudiantes que remítan a la presencia de presiones sociales, sobre todo a los varones, a “hacerse respetar” y a responder siempre a las agresiones e invitaciones a pelear, demostrando cierta hombría centrada en imperativos de masculinidad hegemónica.

siente orgulloso por ser negro de alma”- dicen algunos chicos-. “Decís negro de alma porque sos negro así como decir... Te gusta la Mona, escuchas cuarteto.”

Otras veces el apelativo “brasa” se significa como alguien popular, conocido por todos en la villa o en la escuela frente a la discriminación que expresa la “gente cheta”:

Si uno así que vive en una villa en realidad el significado de la palabra brasa es que estás braseado, que te conocen todos, que a dónde vas te conocen, (...) yo vengo acá al colegio y yo soy una brasa si yo vengo me saludo con todos los del curso, porque me conocen todos y está bueno (...) que estás quemado en realidad, te has quemado por todos lados.

En estos casos, pueden tratarse de operaciones simbólicas de transformación de “estigmas en emblemas” (Reguillo, 2012:99) como modos de resistencia a la violencia simbólica que subvalora y busca convertir a los jóvenes de sectores populares en los despreciados de la escena urbana cordobesa.

Para muchos jóvenes, la vivencia actual de no ser respetados en la fragilidad de la sociabilidad urbana (Martuccelli, 2007) se actualiza y repone en el escenario de la convivencia escolar. El *temor a la otredad* es parte de los miedos contemporáneos para los jóvenes porque condicionan las posibilidades de la convivencia social. Se evidencia que el miedo a lo no conocido y lo diferente genera su propio efecto de *indefensión* para todos aquellos que forman parte de la situación social de referencia. El que se ubica en una posición de pretendido poder está indefenso ante la diferencia y el que tiene que reaccionar a la violencia recibida está indefenso ante el ataque. La *indefensión* es la contracara del *miedo social* contemporáneo y obliga a pensar que la dicotomía victimario/víctima es solo aparente en las violencias situacionales. En relación con ello ganarse el *respeto* para algunos jóvenes está connotado como defensa ante el miedo a ser maltratados de diversas formas: ofendidos, humillados (Duarte, 2005) o “ninguneados”.

A su vez, como en las escuelas los educadores tienen dificultades de abordar la convivencia con lo diverso y en asumir posiciones de autoridad y referencia intergeneracional con nuevas legitimidades, es claro que ciertas violencias situacionales altamente naturalizadas por imperativos sociales y de género ganan terreno entre los jóvenes. Identificar dicotomías y reduccionismos presentes en el discurso sobre la violencia que sostienen algunas personas jóvenes es una dirección prometedora siempre

que asumamos la violencia institucional de la escuela y los matices presentes de la violencia estructural en las condiciones juveniles.

Desmontar el ejercicio de las estigmatizaciones y el uso de la fuerza como recurso para resolver conflictos es un desafío para los educadores pero para ello necesitamos, también, otras formas de construcción de las relaciones de convivencia y autoridad en las escuelas. Aquí será necesario analizar las corresponsabilidades estatales e institucionales en la generación de violencias y/o de reconocimientos en las instituciones escolares. Y barajar de nuevo como operan allí los vínculos intergeneracionales en un momento histórico en el que regulaciones sociales más horizontales y menos autoritarias son asumidas idealmente por nuestras culturas pero que no sabemos bien como practicarlas efectivamente con las nuevas generaciones.

Bibliografía

- Blázquez G. (2010) De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina, *Sexualidad, Salud y sociedad*, n.6 - diciembre - pp.10-40 .
- Belvedere C. (2002) *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- Di Leo, P. (2009) Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias, *Tramas 31*, U.A.M. México pp. 67-100.
- Duarte, K. (2005). Violencias en Jóvenes, como expresión de las violencias sociales. Intuiciones para la práctica política con investigación social. En: *Revista PASOS*, Nº 120, Julio – Agosto. San José de Costa Rica: DEI.
- Elías, N. (1998). Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados. En *La civilización de los padres*, pp. 79-138. Bogotá: Norma.
- Giménez, G. (2003). Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social, México: UNAM.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies of qualitative research*. New York: Aldine Publishing.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad social deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz.

- Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los 90*. Buenos Aires: Eudeba.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*, Buenos Aires: Losada.
- Paulín, H. (2013) *Sociabilidad juvenil y conflictividades en espacios educativos: prácticas relacionales y luchas por el reconocimiento*. X RAM, Reunión de Antropología del Mercosur, Córdoba.
- Previtali, M. (2010) *Representaciones y prácticas sobre la violencia y el delito. Una etnografía sobre trayectorias juveniles en una villa de Córdoba*. Tesis de Maestría en Antropología U.N.C.
- Reguillo, R. (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

**LA SECUNDARIA COMO ESPACIO-TIEMPO DE SOCIABILIDAD:
APRENDIZAJES PARA ALIVIANAR DIFICULTADES DE VIDA Y
AFRONTAR RIESGOS**

**THE SECONDARY SCHOOL AS A SPACE-TIME OF SOCIABILITY: LEARNING
HOW TO LESSEN LIFE HARDSHIPS AND CONFRONT RISKS**

Florencia D'Aloisio*

El presente trabajo se deriva de una tesis doctoral¹ en curso centrado en los sentidos que construyen los jóvenes sobre la escuela secundaria. La investigación se realizó, desde un diseño contrastativo, con dos poblaciones de jóvenes escolarizados en disímiles condiciones de construcción de sentido.

En esta comunicación profundizaremos en el análisis de un núcleo problemático que transversaliza los sentidos reconstruidos en las distintas poblaciones juveniles: *la escuela secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad*. Abocándonos a las significaciones que adquiere para una de estas poblaciones, analizaremos cómo lo/as jóvenes destacan distintos aprendizajes que realizan en la secundaria en el marco de relaciones juveniles con compañeros y amigos para sus experiencias de vida presentes y aquellas anticipadas como posibles, p.e.: *alivianar vivencias de dificultad y afrontar riesgos*.

Escuela secundaria – Sentidos juveniles – Sociabilidad – Afrontamiento
dificultades y riesgos

* Facultad de Psicología y Área de Investigación de Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. Integrante del Proyecto de Investigación Sociabilidades juveniles y lógicas de reconocimiento en la escuela. Con subsidio y aval académico de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la UNC (Res. Secyt Nº 162/12). Director: Mgter. Horacio Paulín, codirectora: Dra. Marina Tomasini. CE: florenciadaloisio@gmail.com

¹ Proyecto “¿Qué es la escuela para sus destinatarios? Sentidos que los jóvenes construyen sobre la escuela secundaria”. Directora: Ana María Alderete. Codirector: Mgter. Horacio Luis Paulín. Realizada con beca doctoral otorgada por CONICET (PGTI 2008-2011 y PGTII 2011-2013). Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. En el marco del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, orientación en “Socio-antropología de la Educación”. CEA, UNC.

The present paper derives from a doctoral thesis project now under way centered on the senses that the youth build around the high school. The inquiry was carried out by contrasting two populations of young students schooled in dissimilar conditions of sense building.

In this report we will dig into the analysis of a problematic nucleus that goes through the senses built by the different juvenile populations: the high school like space-time of sociability. By considering the meanings that it takes on in the eyes of one of these populations, we will examine how young students highlight different things they learn as the result of learning processes that take place at the high school within the framework of their relationships with partners and friends and help them to cope with their present experiences of life and those ones anticipated as possible events, e.g.: to lessen experiences of life hardships and confront risks.

Secondary school – Youth meanings – Sociability –

Coping difficulties and risks

Introducción

En esta ponencia se presenta un recorte de una tesis doctoral en curso orientada por el interrogante *¿qué es la escuela secundaria para sus jóvenes?*²

La problemática del sentido sobre la escuela secundaria constituye una preocupación común que emergió en los últimos años. De ello da cuenta la existencia de una agenda común de debates, reformas educativas, discursos sociomediáticos e investigaciones.

Al igual que en otros países latinoamericanos, la educación secundaria ha sido incluida como componente del ciclo escolar obligatorio en nuestro país el 2006 con la sanción de la Ley Nacional de Educación (LEN). En el texto legislativo, la necesidad de poner en valor el sentido y la función de la escuela secundaria fue indicada como una de

² Investigación realizada con becas doctorales PGTI (2008-2011) y PGTII (2011-2013) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Directora: Ana María Alderete. Codirector: Mgter. Horacio Paulín. CIFYH, FFyH, UNC. En el marco del Doctorado en Estudios Sociales de América Latina, orientación en “Socio-antropología de la Educación”. CEA, UNC.

las principales problemáticas a considerar, lo que implica revisar el sentido formativo de este nivel educativo (CFE, 2008).

La obligatoriedad legal se suma a una “obligatoriedad social” (Tenti Fanfani, 2007) preexistente sobre la educación secundaria. En este escenario de *doble obligatoriedad*, y en un contexto de fragmentación social, nos encontramos ante una institución sobre la que han recaído fuertes cuestionamientos, una definición legal de sus funciones en continuidad con significados que fueron cristalizándose a lo largo de su historia y una creciente incorporación de “nuevos” jóvenes para quienes la secundaria no fue originalmente destinada. Desde este escenario nos preguntamos qué sentidos tiene la escuela secundaria para diversos jóvenes que asisten actualmente a ella.

Indagar significaciones educativas situadas desde condiciones juveniles específicas

Numerosos estudios nacionales y latinoamericanos se abocaron a analizar la problemática desde la mirada de los sujetos educativos. En Argentina, diversas investigaciones focalizaron en las experiencias y significaciones educativas de estudiantes pertenecientes a grupos sociales específicos, denominados “populares”, “empobrecidos”, “excluidos” (Duschatzky y Corea, 2002; Foglino, Falconi y López Molina, 2008; Molina Guiñazú, 2010; Meo y Dabenigno, 2010) o bien de sectores favorecidos o de *élite* (Del Cueto, 2007; Tiramonti, 2007; Ziegler, 2007). Por otra parte, se realizaron investigaciones que trabajaron, al mismo tiempo, con estudiantes de diversos grupos sociales (Kessler, 2002; Dussel, Brito y Núñez, 2007; Llinás, 2009).

Las investigaciones reseñadas abordaron las significaciones juveniles sobre la escuela secundaria centrándose en sectores poblacionales e institucionales específicos o bien, en investigaciones más recientes, abarcando muestras poblacionales más extensas, caracterizadas por la diversidad de pertenencia socioeconómica y cultural de los sujetos.

En nuestra investigación, pretendimos abordar esta problemática tomando elementos propios de ambos tipos de abordaje: buscamos conocer en profundidad las *construcciones de sentido*³ sobre la escuela secundaria de jóvenes escolarizados ligadas a *condiciones juveniles*⁴ e institucionales específicas, a los fines de analizar

³ Trabajamos desde un enfoque de interpretación que toma elementos de diversas líneas teóricas en ciencias sociales (Sociología, Antropología, Hermenéutica, Semiosis Social, Psicología Social).

⁴ La idea de “condición juvenil” remite a dos dimensiones constitutivas: una *dimensión histórico-generacional*, referente al modo en que una sociedad constituye y significa ese momento vital; y una

comparativamente sus significaciones y ponderar cómo intervienen en ellas diferencias inherentes a disímiles condiciones de producción de sentidos. La muestra se constituyó con jóvenes cursando 5° año y luego en su paso por 6° año (que cuentan con una trayectoria escolar que posibilita el abordaje de la problemática) de escuelas secundarias públicas y privadas de la ciudad de Córdoba.⁵

Concebimos a los sujetos en su *doble condición* de jóvenes y estudiantes (D'Aloisio, 2010), un supuesto cada vez más considerado en las investigaciones educativas (Weiss, 2012). En nuestra construcción de la problemática, focalizar la indagación en los jóvenes estudiantes nos permitió superar la homogeneización y ahistoricidad relativa al concepto de alumno,⁶ tener en cuenta la diversidad de condiciones desde las cuales los jóvenes construyen sentidos educativos y considerar, al mismo tiempo, diferentes discursos que van construyendo ciertos estereotipos sobre los jóvenes (a partir de los cuales son caracterizados y evaluados en sus prácticas, experiencias y proyectos) y otros que contribuyen a construir imágenes “devaluativas” sobre los sentidos y utilidad de la escuela secundaria.

A partir del análisis de las actividades iniciales de indagación delimitamos un *supuesto-guía* de nuestro trabajo. Lo que la escuela secundaria supone para sus jóvenes destinatarios se construye en la imbricación de diversas experiencias y discursos, siendo claves: a) las trayectorias socio-familiares y las expectativas parentales construidas en torno a la educación media; b) la reconstrucción de los mandatos sociales y las disposiciones políticas oficiales al interior de cada institución educativa en función de sus destinatarios; c) los discursos y prácticas de referentes juveniles y adultos (compañeros, amigos, docentes, directivos). Estas diversas experiencias se tornan en materiales que dan cuerpo a los peculiares procesos de apropiación, ruptura y recreación de sentidos sobre la secundaria entre jóvenes escolarizados.

Profundizaremos en esta presentación en un núcleo problemático común reconstruido en el trabajo con ambas poblaciones juveniles: la *secundaria como*

dimensión situacional, inherente a los modos en que esa condición es vivida por los sujetos a partir de diversos recortes relativos a diferencias culturales, sociales, geográficas, económicas, de género, etnia, entre otros (Dayrell, 2007).

⁵ En la elección se consideraron inicialmente: 1) datos de las instituciones educativas (perfil, proyecto educativo, costo de la matrícula); 2) datos generales sobre la población que asiste a cada escuela (lugar de residencia, datos sociolaborales de las familias, trayectorias educativas).

⁶ Habitualmente se concibe a quienes están en la escuela predominantemente en términos de alumnos o estudiantes, mirada que ha estado presente, también, en algunos abordajes investigativos. Dayrell (1996) considera que esta categoría los coloca en una situación de supuesta igualdad dada su condición de escolares y lleva a que se los comprenda desde una dimensión *cognitiva*, relativa a los aprendizajes, o bien *comportamental*, según la correspondencia o no de sus conductas con la normatividad institucional.

espacio-tiempo de sociabilidad, pero focalizando en las particulares significaciones que adquiere entre los y las jóvenes de una de las dos poblaciones con las que trabajamos (Caso A).

Entre estos/as jóvenes, se registra un alto porcentaje de sobriedad (un 50%) si se consideran las edades teóricamente esperadas para cursar 5° año: 25 de los 50 jóvenes de 5° año que participaron en las actividades de la primera etapa, cuyas edades oscilaban entre los 17 (9 chicas y 6 varones), 18 (6 chicas y un varón), 19 (un varón y una chica) y 21 (una chica).

De los 13 jóvenes con los que continuamos trabajando en la segunda etapa de indagación, mediante grupos de discusión y entrevistas, se destacan los siguientes datos⁷ acerca de sus condiciones juveniles y familiares:

- Trayectoria escolar: 5 repitieron durante el secundario (38,46%), 3 de ellos dos o más veces (1 varón y 2 mujeres).
- Residencia: 4 viven en el mismo barrio de la institución, 2 en un pequeño barrio a unos 15 km, 2 en una localidad cercana a Córdoba y a la escuela, 3 en barrios aledaños y otros 2 en asentamientos precarios próximos.
- Máximo nivel educativo parental: el 50% alcanzó el nivel primario, el 33,3% nivel secundario y un 16,6% estudios superiores. El 84,6% de esto/as jóvenes terminó el secundario el año siguiente a las actividades (2 dejaron en 6° año), lo que supone para 8 de ellos (61,54%) haber superado el máximo nivel educativo alcanzado por alguno de su padres (25%, 2 jóvenes) o ambos (75%, 6 jóvenes).
- Trabajos parentales: entre quienes sólo terminaron el primario se cuentan algunas actividades que suelen realizarse bajo condiciones de precariedad o baja remuneración (2 empleadas domésticas, 3 padres en actividades de la construcción y servicios –albañil, gomero, plomero–, 4 madres amas de casa); otros se desempeñan en relación de dependencia (un padre jubilado militar, un empleado en comercio y otro fabril) y una madre atiende su propio comercio (kiosco bar). El empleo doméstico no se reduce a este subgrupo, pues dos madres que terminaron estudios secundarios se desempeñan como tales. Los restantes padres con estudios secundarios completos se desempeñan en relación de dependencia (madre enfermera, padre empleado de seguridad, otro militar) o por cuenta propia (un padre maneja su gráfica

⁷ Reconstruidos a partir de datos provistos por sus preceptores (información recabada en las fichas de inscripción anual) y otros que los propios jóvenes consignaron en una ficha de datos al finalizar los grupos de discusión.

y otro atiende su kiosco-bar). Quienes realizaron estudios superiores realizan trabajos independientes (una madre bioquímica y otra martillera pública) o en relación de dependencia (una madre enfermera militar y un padre profesor).

- Trabajo juvenil: el 46,15% trabaja. 3 varones en actividades familiares (fábrica, gráfica, venta de empanadas), un varón y una chica en una actividad aprendida en una práctica en su escuela (mozo en resto-parrilla y moza en local bailable, respectivamente) y una chica en un local de comidas rápidas.

La secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad:⁸ aprendizajes para alivianar vivencias de dificultad presentes y futuras

Desde la década de los noventa, diversas investigaciones socioeducativas caracterizaron a la escuela como un espacio de sociabilidad, de construcción y significación de experiencias juveniles con características peculiares que suelen pasar desapercibidos a la mirada adulta o entrar en confrontación con los elementos de la cultura escolar (Dayrell, 1996 y 2007; Dubet y Martuccelli, 1998; Tenti Fanfani, 2000; Weiss 2006 y 2012, entre otras).

Los/as jóvenes construyen diversas prácticas y relaciones de sociabilidad en los espacios que transitan, como el barrio, la calle y otros lugares de encuentro y esparcimiento. El ámbito escolar no es ajeno a estas prácticas, que allí se desarrollan de modo cotidiano. No obstante, las relaciones juveniles de diferentes connotaciones (compañerismo, amistad, enfrentamiento) que pueden observarse en los escenarios escolares, no están dadas naturalmente ni se producen de modo espontáneo por el propio carácter gregario de los sujetos sociales (Maldonado, 2000). Por el contrario, son producto de un complejo proceso de establecimiento en que lo/as jóvenes participan activamente.

En nuestra investigación, pudimos reconstruir que la posibilidad de relacionarse con otros en el espacio-tiempo de la secundaria aparece dotado de significaciones específicas para lo/as jóvenes escolarizados con los que trabajamos,

⁸ Los orígenes del concepto de *sociabilidad* se ubican en los desarrollos sociológicos de G. Simmel (2003) sobre las interacciones sociales. Este concepto parte del carácter relacional de los individuos que pueden asumir diversas formas de asociatividad, pero todas “acompañadas de un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de que uno se asocia con otros y de que la soledad del individuo se resuelve dentro de la unidad: la unión con otros” (Simmel 2002:195). Bajo este concepto, el autor destaca la “forma lúdica de la asociación” (2002:197) entre individuos y los múltiples efectos del dar y recibir que se generan en estos modos de ser y estar con otros; es decir, da cuenta de la *socialización en proceso*.

vinculadas a aprendizajes que consideran importantes en las relaciones generacionales e intergeneracionales que allí establecen.

A este respecto, entre los/as jóvenes del caso que nos ocupa en este escrito, identificamos varias apreciaciones sobre la secundaria como espacio-tiempo de aprendizaje relacional y comunicativo, tanto con pares como adultos. Destacan las posibilidades que allí tienen de aprender a tratarse y entablar relaciones con otros, compartir, escuchar y escucharse, expresarse, respetar y hacerse respetar:

La escuela es para mí un medio de enseñanza, educación y formalización, porque gracias a él hoy en día soy una chica educada, respetuosa con mis mayores y compañeros, sé cómo expresarme y en qué momento. Vengo desde jardín, siempre fui tímida pero a la vez extrovertida, siempre con respeto. Me enseñaron no sólo mis padres sino en la escuela a compartir, expresarme sin ningún temor alguno, a escuchar a los demás, a respetarme, hacerme respetar y a respetar a los demás. (Mujer, 16 años, 5º año Gestión)
(Actividad individual de frases a completar, Caso A)

Al profundizar⁹ en esta línea de sentidos, identificamos que, para esto/as jóvenes, las relaciones y prácticas de sociabilidad que construyen en la escuela adquieren una especificidad propia, vinculada a sus particulares condiciones juveniles, y de ella se derivan aprendizajes y “beneficios” particulares, pues permiten:

Construir relaciones que trasciendan la sociabilidad barrial

El espacio-tiempo escolar aumenta para ellos/as las posibilidades de establecer relaciones de compañerismo y/o amistad respecto al espacio de sociabilidad barrial: si bien indican que en ambos espacios construyen relaciones con otro/as jóvenes con quienes comparten similares intereses, gustos y prácticas de consumo (juntarse a tomar algo, salir a bailar, p.e.), señalan que aquello/as jóvenes que dejaron la escuela, pasada cierta edad, tienen dificultades para tener amigos porque, desde sus experiencias, las relaciones de amistad que se construyen en la escuela son más duraderas por el tipo de vivencias compartidas:

Luciano: [Ante los que dicen que los “amigos-amigos” son del barrio] Las dos cosas (...) Depende. Tenés amigos del barrio, tenés amigos de la escuela.

⁹ Mediante grupos de discusión, entrevistas individuales y espacios de devolución-contrastación de la información reconstruida.

Andrés: De los chicos de tu curso, hay algunos de los que sos amigo y de los otros sos compañero nada más.

[.....]

Rafael: Yo tengo amigos del barrio que tienen ya 25 años. Y no hicieron el secundario y no tienen tantos amigos. En cambio vos, hacés el secundario y después cuando sos grande ya tenés un montón de amigos, para salir (...) no salen nunca porque no tienen nadie para compartir para salir, nada... Entonces, están solos...

Sonia: Y sí, porque si te querés ir al baile y las chicas de tu barrio no quieren salir, bueno, llamás a las de la escuela... Entonces tenés distintas amigas.

(Fragmentos de discusión, Grupo Nº 2, Caso A)

Incluso, para algunos/as en la triple condición de jóvenes estudiantes y trabajadores, que ven acotadas sus prácticas y espacios de sociabilidad, el espacio-tiempo escolar es el único del que disponen para hacer amigos, como enfatizaba Rafael en un grupo de discusión: *“Lo que pasa es que hay algunos que vienen al colegio y son compañeros después se van a su casa y están todo el día en el barrio. En cambio yo, menos barrio y más trabajo”*.

Tener una junta con referencia escolar

La secundaria se ofrece como un espacio que permite tener una “junta” conocida por la familia, esto es, relaciones de compañerismo o amistad que tienen cierta referencia institucional.

Viviana: Tenés una cierta junta que tu mamá sabe que te juntás con los chicos que van al colegio (...) Que ella se queda tranquila porque dice *‘bueno, van al colegio, son chicos buenos’*, qué sé yo. Porque si vos no vas al colegio a esta edad, ¿qué podés hacer? O te vas a trabajar, o vivís en la calle. Hay pibes que no van al colegio y están todo el día al vicio. Y ahí donde agarran la droga, agarran todas esas cosas (Fragmento de discusión, Grupo Nº 1, Caso A).

Desde la mirada juvenil, dentro y fuera de la escuela se conforman juntas “buenas” y “malas” que modificarían a los sujetos, sus opiniones y conductas, más que los aprendizajes propios de la convivencia intrafamiliar. Por lo que, insisten, tener una “buena junta escolar” lleva tranquilidad a sus padres: *“Porque los padres no cambian*

de opinión, sino la junta o los amigos de ellos son los que cambian a la persona”, en palabras de Maira.

Aprender a compartir vivencias de dificultad

Las relaciones con compañeros y amigos en la escuela les permiten un vivenciar con otros que les ayuda a despejarse cuando tienen problemas y a poder “relativizar” sus dificultades.¹⁰ Valoran, así, aprendizajes que se suscitan del poder compartir experiencias de vida similares, intercambiar opiniones y modos de pensar, entender y ponderar la importancia de las situaciones que viven, como problemas, dudas, tristezas:

Coord.: ¿Se aprenden cosas de estas relaciones entre compañeros o amigos?

Marcos: Experiencias de vida (...) Acá en el colegio es cuando decís *`bueno, tengo mi grupo de compañeros y podemos salir, podemos... o compartimos muchas cosas´*... se comparten cosas.

Viviana: Sí, y aprendés también de ellos...

Coord.: ¿Qué cosas aprenden de ellos?

Marcos: Qué se yo, cosas que ellos hayan vivido antes que te lo cuenten a vos...

Maira: [agrega] Y que a vos te quedan en la cabeza...

Viviana: O por ahí cosas que vos las ves muy graves y ellos te dicen *`no, no es tan así´*... Y es verdad, no es tan así.

Emiliano: Claro, cada uno se hace sólo el quilombo en la cabeza... Están los amigos o compañeros para decir *`eh, mirá, me pasó esto, no sé, ¿vos que pensás? ¿O te pasó los mismo?´* Eh... entendés?

Marcos: Y te ayudan a liberarte un poco el lío en la cabeza.

(...)

Emiliano: Momentos feos y momentos lindos.

Maira: O por ahí los amigos te ayudan a despejarte de los problemas que tenés y te sentís bien con ellos, hablando...

¹⁰ En un análisis similar, pero centrado en lo escolar, Foglino et. al. (2008) consideran que los grupos de pares son un espacio valorado por los y las estudiantes porque les permiten tramitar las dificultades y dilemas que presenta la propia experiencia escolar.

Marcos: O hablando con ellos te desahogás de algo que vos te bancás siempre sin contarle a nadie. Porque es tu amigo, le contás y te hace bien saber que otra persona te....

Viviana: Que te escucha y que te entiende.

(Fragmentos de discusión, Grupo Nº 1, Caso A)

Contarse situaciones vividas difíciles o problemáticas, consultarse acerca de cómo pensarlas o cómo actuar frente a las mismas, o simplemente desahogarse, son prácticas dialógicas que, sustentadas en la interacción cara a cara (Spink y Medrado, 2000) entre sujetos cuyas vivencias son similares, posibilita cierta comprensión hermenéutica de la propia experiencia. Se trata de situaciones donde el lenguaje posibilita exteriorizar parte de la experiencia subjetiva (el sentido de la misma, no la vivencia en sí) al objetivarla en códigos comunes tornando así, la experiencia personal en experiencia social por medio de la comunicación (Ricoeur, 1999).

Investigaciones mexicanas han mostrado ya que la comunicación que se establece entre compañeros/as y amigo/as, les permite a los/as jóvenes recibir comprensión y apoyo afectivo moral (Guerra Ramírez, 2000), “anular la soledad”, generar un espacio afectivo en el cual desahogarse de sus problemas, un “ámbito de tratamiento de los problemas juveniles” (Guerrero Salinas, 2000:28) que se tornan difíciles de abordar en sus familias o “en la calle”.

Aprender a construir vínculos para el mundo laboral post-secundaria

Como línea de significación emergente en nuestra investigación, encontramos que establecer relaciones de compañerismo y amistad en la secundaria se convierte para estos/as jóvenes en un aprendizaje para futuras relaciones sociabilidad, principalmente una capacidad aprendida para poder establecer relaciones de compañerismo dentro del ámbito laboral:

Marcos: Lo que te socializaste acá en el colegio te sirve también más tarde en tu trabajo (...) Socializarte con tus compañeros de trabajo, que algún día tengás (sic) que... No sé, que tengás algo... no sé, una cita con el médico. Y vos agarrás y si te puede cubrir, bueno... Cuando te llevás bien, te cubre, te hace el aguante. Eso también sirve lo de socializarse.

Emiliano: Claro, no solamente decir *`bueno, hago mi profesión, pum, corto, me voy a mi casa´*. No, te tomarás 5 minutos tomándote un café o un mate y charlás dos palabras con otros más, y ya ahí socializás y... bueno, estás con...

Marcos: Además para no sentirte solo en el trabajo, porque creo que si vos te sentís solo en el trabajo te aburrís, la pasás mal.

Emiliano: Claro, sos esclavo del trabajo!

Maira: Y no pasan más las horas para irte a tu casa!

Viviana: Aparte, tenés una vida mejor (...) se te hace todo más tranqui, mejor...

Marcos: Si tenés un amigo te entretenés un poco más y no se te hace tan cansador y rutinario, algo así.

(Fragmentos de discusión, Grupo Nº 1, Caso A)

Estos/as jóvenes anticipan que poder construir relaciones y prácticas de sociabilidad en un futuro ámbito laboral constituirá un plus para tolerar la rutina laboral, el malestar, y establecer intercambios solidarios entre pares ante dificultades que allí se presenten. Para hacer que ese nuevo tiempo-espacio de experiencia sea más ameno, evitar el aburrimiento, poder cubrirse ante necesidades/urgencias y no ser “esclavo del trabajo”, es decir, poder romper con la alternancia rutinaria “casa-trabajo-trabajo-casa”.

Reflexiones finales

Como hemos intentando mostrar, más allá de algunas dificultades específicas de la convivencia intrageneracional,¹¹ las significaciones relativas a las relaciones de sociabilidad no se circunscriben, para estos/as jóvenes, al mero estar juntos, compartir bromas y divertirse; trascienden, como señala Weiss (2012) los aspectos únicamente festivos, estéticos y lúdicos de un “vibrar juntos”.

Hipotetizamos que ello puede derivarse de las mencionadas condiciones juveniles de los sujetos con los que trabajamos, varios/as con sobreedad, otro/as trabajadores, todo/as “sobrevivientes” a trayectorias escolares de dificultad y abandono escolar (respecto a las de varios/as sus padres, familiares y congéneres).

Estas construcciones de sentidos respecto a la sociabilidad juvenil en la escuela se relacionan, por una parte, con el poder construir relaciones y contar con ellas para *alivianar dificultades*, en tanto posibilidad de compartir con otros “parecidos” situaciones y vivencias similares de dificultad y preocupación.

Por otra, con el poder *afrentar los riesgos tanto presentes*, en tanto la escuela oficia de espacio de “resguardo” que aleja en cierta forma de dificultades y peligros de otros espacios de sociabilidad (como la calle y el barrio) y por las “juntas” con

¹¹ Esto/as jóvenes señalan como dificultades relacionales más recurrentes las “faltas de código”: 1) “ser falso”, 2) “ser creído” o “forro” y 3) “ser chusma”.

referencia institucional que allí pueden construirse, como *anticipados*, por los aprendizajes que podrán aprovecharse en futuros espacios de sociabilidad para contrarrestar las dificultades y conflictos que potencialmente allí pueden vivenciarse (p.e. en el ámbito laboral).

Así, como en una solapada denuncia de situaciones de precariedad actualmente vividas o anticipadas como posibles, los sentidos asociados a la secundaria como espacio-tiempo de sociabilidad entre estos/as jóvenes se vinculan a aprendizajes considerados importantes para una *gestión solidaria/colectiva e intergeneracional de los riesgos* que pueden experimentar en sus vidas.

En palabras de una joven de 15 años, “*La escuela para mí es importante y terminarla es más importante (...) Me sirve en mi vida demasiado. Porque cuando pase el tiempo y no se me presente ninguna oportunidad en la vida voy a saber a quién recurrir, adonde ir, qué hacer, con quién debo estar acompañada y todo eso*”.

Bibliografía

Consejo Federal de Educación de la Nación Argentina (2008) “Documento Preliminar para la discusión sobre la educación secundaria argentina”. Disponible en http://www.sde.gov.ar/Educacion/Debate_Secundario/Debate_Escsecundaria_borrador_071008.pdf [última consulta el 05-03-10]

D'Aloisio, F. (2010). “*¿Qué es la escuela para sus jóvenes? La secundaria como perspectiva a futuro y como espacio de construcción de sí mismos*”. En formato CD-Rom *VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales*. Departamento de Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISBN 978-950-34-0693-9.

Dayrell, J. (1996). “A escola como espaço sócio-cultural”. In Dayrell (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. BH: UFMG.

Dayrell, J. (2007). “A escola ‘faz’ as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil”. In: *Revista Educação & Sociedade*, Vol. 28, n. 100, Especial, p. 1105-1128. Brasil, Campinas: CEDES.

- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados: estrategias educativas de familias residentes en countries y en barrios cerrados*. Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Losada, España.
- Dussel, I., Brito, A. y Núñez, P. (2007). *Palabras cruzadas: profesores y alumnos opinan sobre la escuela media*. Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Fogolino, AM.; Falconi, O.; López Molina y E. (2008). “Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba”. En *Cuadernos de Educación*, Año VI, Nº 6, julio, pp. 227-243. Área de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon”, FFFyH, UNC.
- Guerra Ramírez, MI. (2000). “¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Julio-diciembre, Vol. 5, Núm. 10, pp. 243-272.
- Guerrero Salinas, ME. (2000). “La escuela como espacio de vida juvenil. Dimensiones de un espacio de formación, participación y expresión de los jóvenes”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Julio-diciembre, Vol. 5, Núm. 10, pp. 205-242.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Maldonado, MM. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios en una escuela pública de los '90*. Buenos Aires, Eudeba.
- Meo, A. y Dabenigno, V. (2010). “Expansión de las aspiraciones educativas en jóvenes de sectores populares. ¿Evidencias de la emergencia de un nuevo habitus escolar en la Ciudad de Buenos Aires? En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 53/5. OEI.
- Molina Guiñazú. MM. (2010). “La expropiación de los sueños. Los jóvenes y su relación con la escuela: un estudio de caso”. Ponencia presentada en las VI

Jornadas de Sociología de la UNLP. Organizadas por el Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Ricoeur, P. (1999). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido.* Siglo XXI, México.

Spink, MJ. y Medrado, B. (2000). “Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas”. En Spink (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano. Aproximações teóricas e metodológicas.* Cortez Editora, San Pablo.

Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar.* IIEPE, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social.* Ensayos de sociología de la educación. Siglo XXI, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2007). *La trama de las desigualdades educativas: mutaciones recientes en la escuela media.* Manantial, Buenos Aires.

Weiss, E. (2012). “Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación”. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. 135, pp. 134-148. IISUE-UNAM, México.

Ziegler, S. (2007). La escolarización de las élites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual. En Tiramonti, G. (comp.) *La trama de las desigualdades educativas: mutaciones recientes en la escuela media.* Manantial, Buenos Aires.

LA ESCOLARIDAD SECUNDARIA: NUEVAS APUESTAS A LA INCLUSIÓN DE LOS JÓVENES.

LA EXPERIENCIA DEL PIT 14 -17 EN LA CIUDAD DE CÓRDOBA

SCHOOLING AT THE SECONDARY SCHOOL: NEW PROPOSALS FOR THE INCLUSION OF THE YOUTH. THE EXPERIENCE OF THE PIT 14 -17 IN THE CITY OF CÓRDOBA

**Liliana Vanella
Mónica Maldonado***

A partir de una investigación que analiza una política educativa del gobierno de la provincia de Córdoba en marcha: el Programa de Inclusión/Terminalidad de escolaridad secundaria y Formación laboral de jóvenes de 14-17 años en Córdoba (PIT 14-17), esta ponencia retoma algunas líneas de indagación y reflexiona sobre las posibilidades y limitaciones de esta política para responder a la inclusión educativa de los jóvenes.

Los elevados índices de repitencia y abandono de la escolaridad secundaria de adolescentes y jóvenes en la última década, motivaron a la implementación del PIT 14-17 como una de las políticas alternativas al dispositivo de la escuela secundaria regular. Se trata de un Programa a término que convoca a adolescentes entre 14 y 17 años que hayan abandonado la escuela secundaria, para finalizar sus estudios en 4 años.

El PIT 14-17, como programas afines de otras ciudades latinoamericanas, ensaya nuevos formatos tales como reconocer trayectos escolares de los alumnos (asignaturas aprobadas y no el total por curso) agrupar a los alumnos por trayectos bajo la modalidad pluricurso; flexibilizar el régimen de asistencias y los sistemas de evaluación, etc.

El estudio implicó un trabajo de investigación bibliográfico, documental y en terreno con el objeto de descifrar cómo funciona el Programa y sus múltiples traducciones; comprender las prácticas y significados que tiene para docentes y estudiantes y analizar las posibilidades y limitaciones de las políticas públicas que buscan atender la inclusión social y educativa de los jóvenes.

* Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades 'María Saleme de Burnichon'.
Universidad Nacional de Córdoba. CE: livanella@gmail.com; monicamaldonado10@gmail.com

Se recuperan en esta ponencia algunas reflexiones acerca de las diferencias entre los modos en que son reconocidos los alumnos del PIT 14-17 y la escuela secundaria regular; la propuesta de enseñanza, y las concepciones subyacentes de inclusión.

Escolaridad secundaria – Políticas de inclusión educativa –
PIT 14-17 en Córdoba

Starting from an investigation that analyzes an ongoing educational policy of the government of Córdoba province: the Program of Inclusion/Termination of secondary school and labor Training of young people between 14-17 in Córdoba (PIT 14-17, in Spanish), this report resumes some of its inquiry lines and ponders the possibilities and limitations of such a policy as a response to the problem of the educational inclusion of the youth.

The high indexes of grade repetition and of adolescent and young people dropouts of the secondary school in the last decade, motivated the implementation of the PIT 14-17 as one of the alternative policies to the typical regular high school courses. It is a Program with a term that assembles secondary school dropout teenagers between 14 and 17 to help them to finish their studies in 4 years.

The PIT 14-17, like similar programs in other Latin American cities, tries new formats such as recognizing each student's personal school record (approved subjects and not their total for each course) and to group students by taking into account their individual case history under the modality of plural courses; to make the class attendance regime and the evaluation systems more flexible, etc.

The inquiry carried with it a bibliographical, documentary, and fieldwork research in order to find out how the Program and its multiple versions work; to understand its practices and the meanings that it has both for teachers and students, and analyze the possibilities and limitations of the public policies that seek to attend to the youth's need of social and educational inclusion.

This report also retrieves some reflections on the differences between the ways in which students of the PIT 14-17 and the regular high school are recognized; the teaching proposal, and the underlying conceptions of inclusion.

Secondary Schooling – Policies of educational inclusion –
PIT 14-17 in Córdoba

Introducción

Esta ponencia es producto de una investigación más amplia que analiza una política educativa del gobierno de la provincia de Córdoba en marcha: el Programa de Inclusión/Terminalidad de escolaridad secundaria y Formación laboral de jóvenes de 14-17 años en Córdoba (PIT 14-17)¹ que apunta a que los jóvenes de 14 a 17 años que permanecen fuera de la escuela se incluyan para completar la educación secundaria obligatoria y obtengan formación para el mundo del trabajo.

El estudio y análisis del PIT 14-17 en la Ciudad de Córdoba y su área urbana posibilitó indagar la implementación de lineamientos de política pública en clave local. Interesó analizar las múltiples interpretaciones por las que está atravesado el Programa en sus distintos niveles, focalizando la perspectiva de los sujetos. Así se recuperó la visión de las autoridades, los directivos, docentes y alumnos, y se realizó el análisis de las prácticas en el aula y en la institución.²

La mirada se centró en examinar ciertas regularidades y rutinas que, con fuerza instituyente, van estructurando prácticas y relaciones en el contexto del Programa. Se buscó además explorar las características que asumen las políticas en terreno y los procesos de negociación específicos que les imprimen su color local. En tal sentido, cobró importancia recuperar las prácticas y la palabra de los sujetos que día a día viven la institución para abordar aspectos de la organización laboral, curricular y didáctica. Importa remarcar que no se trató de una evaluación del Programa, sino de documentar esas prácticas para ponerlas en relación con otras experiencias y someter a discusión potencialidades y limitaciones de las mismas.

Interesó interrogarnos sobre el aprendizaje efectivo que están haciendo los jóvenes; qué tipo de conocimiento se construye en el PIT 14-17; así como, conocer cómo trabajan en el cotidiano escolar profesores y alumnos.

¹ “*La situación educativa en los grandes centros urbanos: la escolarización de los adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba*”. Directora, Liliana Vanella; Co-directora, Mónica Maldonado; investigadores: Miriam Abate Daga; Octavio Falconi; Gonzalo Gutierrez; M. Cecilia Martínez; Silvia Kravetz; Ayudantes: Nicolás Gerez, Laura Muiño y Elisa Zabala. Consultores: Alicia Carranza y Mónica Uanini. Bajo la Coordinación de Flavia Terigi. UNICEF - CIFFyH - Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Setiembre 2011 -Marzo de 2012.

² El estudio en profundidad se realizó entre agosto de 2011 y marzo de 2012 en cuatro instituciones de nivel secundario, con trabajo en terreno de observación, registro y entrevista etnográfica y secundariamente con informantes de otras sedes. Incorpora además resultados de una encuesta censal a alumnos diseñada y procesada por Martín Scasso bajo la dirección de Flavia Terigi.

En esta presentación se retoman algunas líneas de indagación y se reflexiona sobre las posibilidades y limitaciones de las políticas públicas que buscan atender la inclusión educativa de los jóvenes.

Entre la obligatoriedad y el abandono en la escuela secundaria

El PIT 14-17 es un programa que parte de reconocer el importante caudal de jóvenes que abandonan la escolaridad secundaria. Se calcula que en la provincia de Córdoba, el sistema educativo provincial pierde entre el 43% y el 47% de jóvenes en el segmento comprendido entre los 11 y los 17 años (Scasso, 2012). Se produce un incremento significativo de la deserción a partir de los 15 años de edad, siendo el descenso más pronunciado a los 17 años. En el Programa que nos ocupa, el 85% de los jóvenes fueron repitentes, el otro 15 % abandonó directamente su escolaridad (Scasso 2012).

Esta franja etaria que desde 2006 está obligada a cumplir con la escolaridad secundaria, no tiene en Córdoba posibilidades de ingreso en las escuelas para adultos hasta los 18 años, razón por la cual –fuera de la escuela regular– no tiene otras ofertas de inclusión educativa.

Esta problemática no es privativa de Córdoba ni del país; refleja una realidad más general que marca la exclusión de los jóvenes en las escuelas de las grandes ciudades de América Latina (Terigi, 2009). La mayoría de esos jóvenes son pobres, de hogares con bajos niveles de escolaridad, con padres ocupados en trabajos poco calificados y madres amas de casa o empleadas domésticas en caso de tener trabajo remunerado.

El Programa atiende a una población de jóvenes que masivamente tiende a ser excluida de las escuelas y no se adapta al formato de la escuela secundaria regular, “(...) llegaron al sistema escolar alumnos que no tenían nada que hacer allí porque no tenían “disposiciones” no eran “bien dotados”, es decir, su medio familiar no los había dotado con las disposiciones que supone el funcionamiento común del sistema escolar: un capital cultural y cierta buena voluntad hacia las sanciones escolares” (Bourdieu, 1990: 279). Esos son los jóvenes que recibe el PIT 14-17 y la mayoría de ellos son empujados por sus familias a retomar la escuela.

Pese a la gravedad del problema, la situación de exclusión educativa no está siendo visibilizada en toda su magnitud por parte de las políticas ni de las investigaciones educativas.

¿Qué innovaciones propone el Programa?

A partir de los elevados índices de repitencia y abandono de la escolaridad secundaria de adolescentes y jóvenes en la última década, se implementa el PIT 14-17 como una de las políticas alternativas al dispositivo de la escuela secundaria regular. Se trata de un Programa a término que convoca a adolescentes entre 14 y 17 años que hayan abandonado la escuela secundaria, para finalizar sus estudios en 4 años. La oferta consiste en abrir sedes del Programa en algunas escuelas, con el mandato de priorizar las necesidades sociales y educativas de los nuevos alumnos que se incorporan a la secundaria a partir de la ampliación de derechos a la educación de las últimas décadas (obligatoriedad de la educación secundaria, Asignación Universal por Hijo, entre otros). El PIT 14-17, como programas afines de otras ciudades latinoamericanas, ensaya nuevos formatos tales como:

a) reconocer los trayectos escolares de los jóvenes, es decir valorar como punto de partida su trayectoria escolar previa y reconocer las materias aprobadas del secundario que trae el alumno. De esta manera el estudiante no repite curso sino que avanza en el trayecto escolar adeudado;

b) privilegiar una atención personalizada. Ello se traduce en una estructura organizacional y pedagógica diferente: conformación de pequeños grupos de alumnos; reducción de tiempo de cursado (de 6 a 4 años), disminución de carga horaria semanal (3 días de clase en lugar de 5) y jornada escolar de 4 horas.

c) Asimismo se crean modalidades de enseñanza alternativas tales como tutorías y pluricurso.

El Programa se caracteriza por su flexibilidad en diferentes planos. En las regulaciones escolares, se amplía el límite de inasistencias y la asistencia se establece por asignaturas y no por jornada completa; y en relación con las evaluaciones se privilegian los procesos de los alumnos en lugar de los resultados. Tanto la evaluación como la asistencia son dos poderosos dispositivos reguladores de la enseñanza que tiene la escuela común, pero también son poderosos en su capacidad de exclusión educativa, y es por ello que han sido revisados en su función por el Programa.

El mandato del Programa prioriza el ‘compromiso social’ de los equipos docentes con los sectores excluidos del sistema. Ello estimula la construcción de vínculos entre docentes y alumnos y ayuda a generar un sentido de pertenencia de los jóvenes con la escuela, reconociendo el lugar social de estos jóvenes, respetando sus individualidades, estéticas y comportamientos.

¿De qué modos son reconocidos los alumnos del PIT por el sistema educativo?

En las instituciones desde los equipos directivos y docentes, el eje está puesto en construir lazos con los alumnos, conocer sus situaciones personales y familiares, escuchar a los jóvenes y ser más flexibles en el cumplimiento de normativas de la escuela común: convivencia, lenguaje, vestimenta, trato entre sí y con los docentes, uso de celulares, etcétera. El trabajo cotidiano se hace de esta manera más distendido, relajado y amable, esto es muy valorado por los alumnos y aún por los docentes en relación con la escuela secundaria regular.

Las valoraciones de los alumnos hacia el Programa son muy positivas, les gusta ir al PIT y encontrarse con otros compañeros en igualdad de condiciones a las propias ya que todos poseen trayectorias escolares y sociales similares (repetencia, ‘sobreedad’, dificultades con el estudio). Los atributos desacreditadores de los que son portadores estos estudiantes, debemos leerlos según recomienda Goffman como “(...) un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo” (Goffman, 1995; 13). Aquí no se sienten discriminados. El estigma que estos jóvenes sufrieron anteriormente en su escolaridad se desvanece en un marco de relaciones diferentes.

Hay una política de valoración de los sujetos y de promover la autoestima en los jóvenes como sujetos capaces de aprender.

Asimismo estos jóvenes reconocen que el Programa les ofrece una nueva oportunidad para terminar la secundaria ya que muchos han vivido la experiencia frustrante de ‘estar haciendo nada’, o de conseguir trabajos precarizados o estar desocupados por no tener la certificación de los estudios secundarios. Esto le brinda un plus a la experiencia de reinserción escolar que atraviesan.

¿Cuál es la propuesta de enseñanza de este programa de inclusión?

La flexibilidad que se advierte en los aspectos normativos de organización y convivencia, no tiene su correlato en cuestiones relativas a la enseñanza. En este sentido el PIT 14-17 como espacio de enseñanza y aprendizaje deja muchas aristas sin cubrir.

Con el fin de homologar el Programa con el título de la escuela secundaria común, el curriculum del PIT es una “reorganización” de los contenidos y “selección de estrategias” que busca fortalecer “el currículum común de la educación media vigente” bajo un modelo de curriculum de colección (Bernstein, 2001).

Aunque se enuncia una organización bajo la modalidad de ‘pluricurso’, el Programa no formula especificaciones acerca de los dispositivos pedagógico didácticos para llevarlos a cabo. La implementación de la política tampoco se ha visto acompañada de un trabajo con los contenidos de enseñanza, en la preparación de materiales didácticos específicos, ni en la capacitación de los docentes para asumir el trabajo en el aula. Ello está reflejado en cada una de las sedes analizadas, donde la propuesta de enseñanza en general queda librada a los recursos institucionales o individuales de cada docente. En las sedes se observa, parafraseando a Kessler (2006), una *relación de baja intensidad* con los contenidos escolares. Ello se traduce en las frecuentes inasistencias de los alumnos a la jornada escolar y a las clases, pero también a la persistente demanda de los alumnos, por dar por terminada la clase antes de tiempo una vez que están en el aula. Se quedan para escuchar música o conversar entre ellos o con los docentes, pero no soportan demasiado tiempo el trabajo con los contenidos curriculares, sobre todo cuando se presentan sin actividades prácticas que los involucren.

Si bien podemos reconocer que en todas las sedes los contenidos de enseñanza son muy escasos, hay algunos matices entre ellas. Algunas están más influenciadas por las regulaciones de la escuela secundaria, mientras que otras se encuentran más alejadas de dichas regulaciones y recurren a una negociación permanente con los alumnos en el proceso de transmisión de conocimientos.

De las cuatro sedes estudiadas, sólo en una, la coordinadora del PIT le dedica un tiempo distintivo para el trabajo pedagógico con el equipo docente: generar ideas, producir proyectos comunes, asumir lecturas compartidas, discutir propuestas pedagógicas y analizar situaciones concretas de enseñanza con el apoyo de especialistas.

El PIT 14-17 desde la política, se propone un formato escolar diferente al de la escuela secundaria regular y por lo observado en el trabajo de campo, produce

innovaciones. Efectivamente el Programa construye otro clima y otros vínculos donde los adolescentes se encuentran contenidos y reconocidos, y algunas sedes muestran mayores niveles de retención escolar en relación con la escuela media regular. Sin embargo en su aplicación, al no haber una propuesta pedagógica, ni recursos materiales y profesionales específicos para el Programa, se reproducen prácticas y concepciones de enseñanza propias de la escuela tradicional (copiar del pizarrón, completar la carpeta, completar actividades de fotocopias, etc.). La diferencia sustantiva con la secundaria regular radica en que el profesor realiza una atención personalizada del alumno. Las reiteradas inasistencias de los estudiantes tornan esta tarea como una forma cotidiana en el aula donde los contenidos terminan siendo recortados a su mínima expresión.

¿Cuáles son las derivaciones que tales procesos pueden llegar a desatar?

No podemos dejar de pensar en los procesos de segmentación y fragmentación educativa. Cabe preguntarse qué se está entendiendo por inclusión, o si para todos los actores institucionales significa lo mismo. En el discurso de muchos docentes y equipos directivos del PIT 14-17, la inclusión es ‘re-socializar’ a los adolescentes, es decir ‘re-insertarlos’ en la sociedad: construir hábitos en relación con los demás, (no gritar, no insultar, no pegar o empujarse, etc.) y con el cuidado de sí mismo, que implica no llegar a la escuela habiendo ingerido alcohol u otras sustancias tóxicas.

Si hay que re-insertarlos es ¿porque están ‘fuera’ de la sociedad? ¿Cuál es la idea de sociedad subyacente? En el sentido común de los docentes parecieran colarse resabios sociocéntricos, cargados de prejuicios como aquellos derivados de la concepción culturalista de la pobreza. Pero no podemos olvidar que el título secundario también habilita a los estudiantes a tener la oportunidad de conseguir un empleo menos precarizado. Y esto también es la apuesta de los docentes cuando piensan en ‘re-socializar’.

Para otros docentes, el PIT significa ‘re-escolarizar’ a los jóvenes y en este sentido agregarle al trabajo de socialización, la posibilidad de encontrarse con la rutina escolar y con las actividades y normas que lo acompañan.

Un tercer grupo de docentes que ya venían con experiencias vinculadas a los procesos de inclusión, reconocen a los jóvenes como sujetos de derecho. Estos docentes imaginan y demandan otras formas de trabajo con la reinserción escolar de los alumnos, un esfuerzo multidisciplinario en conexión con otras organizaciones y con otros apoyos

institucionales. Dentro de sus posibilidades ponen en práctica algunas propuestas innovadoras ya que la flexibilidad del Programa los habilita. Sin embargo no dejan de ser casos aislados de instituciones o personas.

Entre estas tensiones en relación a la concepción de inclusión se mueve el Programa, y habrá que ver en el transcurso de su desarrollo cuáles priman. Una cosa está clara y es que este tipo de programa cuestiona fuertemente a la escuela secundaria común. Y los alumnos que incluye no consideran ni remotamente, la posibilidad de volver a ella.

Bibliografía

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Morata. Madrid. 1993, primera edición.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Edit Grijalbo, México.

Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu. Buenos Aires. 6° reimpresión en español.

Jacinto, C. y Terigi F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Editorial Santillana / IPE-UNESCO. Buenos Aires.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IPE. UNESCO. Buenos Aires.

Scasso, M. (2012). “Caracterización estadística de la situación educativa de los jóvenes de Córdoba”. Documento interno.

Terigi, F., Perazza R. y Vaillant D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). Madrid.

Vanella, L., Maldonado, M. et al, (2012). “La situación educativa en los grandes centros urbanos: la escolarización de los adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba”. Coordinación General: Flavia Terigi. Informe final. UNICEF-UNC. Córdoba.

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE PROFESORES EN UNA ESCUELA
SECUNDARIA ESTATAL: LA VALORACIÓN DEL TRABAJO, EL
ESFUERZO Y LA AUTONOMÍA EN LA TAREA ESCOLAR**

**WORKING TEACH, WORK TO LEARN: THE VALUE OF EFFORT AND THE
AUTONOMY IN SCHOOL WORK. EVALUATION CRITERIA IN TEACHERS OF
STATE SECONDARY SCHOOL**

Octavio Falconi*

Este artículo es una descripción analítica de la articulación entre las construcciones metodológicas y las prácticas, instrumentos y criterios de evaluación y calificación de profesores del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria Estatal.

El *esfuerzo* y el *gasto de energía* que representan *las condiciones del trabajo de enseñar* por las prácticas socioculturales de los alumnos en las aulas conducen, por lo general, a privilegiar dispositivos didáctico-pedagógicos para promover otros *modos en el trabajo de enseñar*, centrados en el “hacer”, que en algunos casos, amalgaman en un mismo tiempo y en una misma realización cotidiana las actividades para aprender, su evaluación y calificación.

En un intento para evitar el fracaso escolar, los docentes desarrollan instrumentos de evaluación y modos de calificación que tienen por referentes para la valoración del desempeño de los alumnos, entramados complejamente con la adquisición de los contenidos escolares, el esfuerzo, la disposición y la autonomía en y para el trabajo escolar. A partir de estos criterios, los cuales parecieran ser utilizados inadvertidamente por los docentes, se puede hipotetizar que subyacen principios inherentes a una concepción liberal de la igualdad, el cual se establece en el contrato pedagógico social de trabajo escolar con los alumnos.

This article is an analytical description of the articulation between construction methodology and practices, tools, and evaluation criteria and qualification by teachers of *Basic Cycle* of a State Secondary School.

* Universidad Nacional de Córdoba, Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación. Argentina. Maestro en Ciencias del Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, México, DF.

The *effort* and the *expenditure of energy* representing work conditions of teaching in the classroom for social and cultural characteristics of students lead, generally, to privilege didactic devices with other *ways to the work of teaching*, focusing on the "doing", which in some cases, amalgamated in one time and in one daily realization learning activities, evaluation and qualification.

In a paradoxical attempt to avoid school failure, teachers develop didactic devices in which the evaluation instruments and ways of qualification are the references to the valuation, not so much in school knowledge, but rather in the effort, willingness and autonomy and school work. Valorative criteria, in which it can be hypothesized that inadvertently for the teachers, underlying principles inherent in a liberal conception of equality, which is set for social pedagogical contract with students in school work.

Introducción

En las últimas décadas numerosos países de Latinoamérica han puesto en marcha un conjunto de medidas para alcanzar la universalización de la escuela secundaria con el objetivo de ampliar el derecho a la educación básica obligatoria de toda la población. Para el caso argentino, los pasados cuatro decenios se caracterizan por una exponencial incorporación y permanencia de adolescentes y jóvenes a la Escuela Secundaria, pero aún profundamente desigual en su conclusión según su origen sociocultural (Sourrouille, F. 2009). Este proceso se inicia en el 1993 con la Ley Federal de Educación (24.195) que dispuso la obligatoriedad para el primer ciclo de este nivel educativo y, posteriormente, en el año 2006 con la Ley General de Educación (26.206) se amplió esta medida para la totalidad de la Escuela Secundaria, que acompañada por otros planes y programas, aceleró y profundizó aún más el ingreso de estudiantes.¹

Para el caso de la Escuela Secundaria estatal, diferentes estudios muestran las dificultades que muchas de éstas poseen para promover experiencias formativas vinculadas con los contenidos curriculares y el mundo contemporáneo, como así también en los logros de permanencia y egreso de los alumnos (Terigi y Jacinto, 2007; Krichetsky, 2008; Krichesky G. y Duque, J. 2011). Los profesores se encuentran

¹ Aunque con algunas diferencias, G. Tiramonti señala que este proceso se viene produciendo en Argentina desde los años '50 con la diversificación, diferenciación, ampliación y expansión de modalidades de la educación secundaria para incluir a sectores sociales emergentes (Tiramonti 2008:30). Un planteo similar se puede encontrar en M. A. Gallart para el caso de la escuela técnica industrial (2006:19).

exigidos e interpelados en el *trabajo de enseñar* por las trayectorias sociales y las experiencias culturales de sus jóvenes alumnos. Las orientaciones para la tarea docente son cada vez más inciertas y cambiantes en razón que los estudiantes ya no son “conquistados” como antes con las actividades escolares tradicionales (Dubet, 2003, Falconi y Beltrán, 2010, Mastache, 2012).

En este contexto de situación el presente trabajo realiza una descripción analítica acerca de la articulación entre la construcción metodológica (Edelstein y Coria, 1995) y los modos de evaluación y calificación que desarrolla Carmen profesora de Historia del 3er año del *Ciclo Básico* de una Escuela Secundaria estatal que matricula en su mayoría a adolescentes y jóvenes provenientes de sectores populares. Asimismo, se recurrirá a los relatos y experiencias de otros docentes que desarrollan sus clases con el mismo grupo-clase, los cuales contribuirán a profundizar las hipótesis acerca de las decisiones didácticas en torno a las prácticas de evaluación.²

Un primer aspecto para comprender las decisiones de los docentes con respecto a sus propuestas de enseñanza y las de evaluación es que las mismas se encuentran asociadas a *las condiciones del trabajo de enseñar* en las aulas del establecimiento educativo analizado. Estas se configuran, por una parte, con una elevada *ratio* docente-alumno (un numeroso grupo-clase constituido por 30/28 alumnos/as –cantidad que oscila según la asistencia y el momento del año–, aunque alejado de una situación de hacinamiento por las amplias dimensiones del aula) y, por otra, las prácticas de los alumnos, efecto, en parte, de sus experiencias socioculturales y los recorridos escolares previos.

Esta dinámica en el aula en la cual se desarrolla el *trabajo de enseñar* y las estrategias de promoción de la tarea escolar de los estudiantes para su evaluación se puede observar en el siguiente fragmento de una clase de Historia en la cual la profesora les ha dado una *guía de actividad* que consiste en tres consignas a desarrollar a partir del libro de texto.

10.05 hs. Carmen comienza a escribir la consigna en el pizarrón, les dice “No están trabajando eh” / Ao: Si Profe, (se escucha que le dicen otras cosas) / Ao: Profe, dijo mi mamá que... / Ao: ‘Dale, dale Boca’, canta Manuel y continua ‘Boca yo te amo’. Otra alumna dice algo levantando la voz. Siguen hablando entre todos. Alguien aplaude. Siguen diciéndose cosas entre ellos [...]

² El corpus de datos se conforma de siete casos docentes observados en sus propuestas de enseñanza. No obstante, se focaliza en un caso por las posibilidades de extensión del presente trabajo.

La docente se va al fondo del aula con Sebastián y Alina, les dice algo. Luego comienza a repartir los libros de textos. Y le expresa al grupo-clase ‘De a cuatro chicos porque hay 10 libros nada más. Este trabajo lo voy retirar hoy, yo les aviso, eh’. Una alumna le dice algo. Docente le contesta ‘No, no, tiene que...’ (Hablan todos se hace difícil escuchar).

Ao: Profe, acá está en el libro

Carmen termina de borrar el pizarrón, se da vuelta y levanta la voz: ¡Chicos! A ver Sebastián! (que contesta algo que no se entiende).

10.07 hs. Continúa escribiendo las preguntas en el pizarrón. ‘1. Explica los antecedentes de la Revolución de Mayo’. La docente les reitera: ‘...voy a poner nota eh’. Siguen hablando entre ellos. Se escuchan conversaciones en voz alta en distintos lugares del aula. La docente continúa anotando en el pizarrón [...]

10:30 hs. Manuel que fue hasta la puerta baila adelante de la profesora y ella le dice señalándole el pizarrón ‘Copia esto’. Jordana regresa a su banco que también había ido hasta la puerta. Mariel que está en el escritorio exclama ‘Corte de Pelo’. La docente va hasta el escritorio y Nadia se está cortando el pelo, le dice a ambas ‘Nadia ¿respondiste las preguntas? que las voy a llevar’. Alejandro se levanta y va hasta el escritorio con la hoja de la carpeta con las actividades realizadas y la docente le explica algunas cuestiones al respecto. Mientras tanto Alina lo abraza desde atrás mientras la profe le explica [...] La docente concluye con Alejandro y se para al frente del curso y pregunta ‘¿Y ya está chicos, terminaron?’ [...]

La docente se me acerca y me dice ‘Están más revoltosos que nunca, no sé qué les pasa. No sé si es por la prueba de Geografía en la hora siguiente’”.

En las entrevistas realizadas a los profesores es recurrente la aparición de expresiones vinculadas con el *esfuerzo* y el *gasto de energía* que requiere el *trabajo de enseñar* debido a estas prácticas de los alumnos. En sus relatos estas acciones están asociadas, por lo general, a las condiciones socioeconómicas, repertorios culturales, cuestiones etarias y desarrollos psicológicos de sus estudiantes. Según los registros de observación, el numeroso grupo de alumnos en el aula hace difícil la regulación de estas prácticas, como así también el acompañamiento didáctico-pedagógico, debido a que una parte importante de los estudiantes incurre constantemente en acciones vinculadas con su vida social juvenil en torno a la amistad, la seducción y las disputas, que los descentra de las tareas de aprendizaje, generando, además, un ruidoso ambiente en el aula. En una entrevista Carmen refiere a las condiciones de trabajo en el aula:

“E: ¿cómo te está resultando este 3ro

C: Este 3ro está bastante complicado, pero lo bueno que yo me guio mas por el nivel de comprensión que alcanzan, más que por el barullo que hacen. Pero te cansa, la verdad que te cansa,

E: ¿Vos notas que el número de alumnos dentro del aula te permite trabaja de otra manera?

C: Si, es fundamental, si, si, si. [...] Yo a este curso ya me doy cuenta que no le tengo paciencia, me doy cuenta que vengo mal predispuesta.

En estas *condiciones del trabajo de enseñar*, una dificultad que se les presenta a los docentes es la utilización del recurso didáctico de *la explicación*, en tanto exposición o narración de los contenidos, debido a que los alumnos con las prácticas descritas definen y negocian fuertemente los modos de trabajo y las exigencias académicas, posiblemente, como una estrategia de la *resistencia* y *ralentización* del ritmo de las tareas académicas, que requiere constantes interdicciones verbales, pedidos de silencio y amenazas de sanciones para “obligar” a escuchar.

“E: Pero vos en ese momento, en la explicación, cuando lo explicaste. ¿Cuál es tu hipótesis que no logran...?”

C: Porque no escuchan [...] Viste que yo levante dos o tres veces la voz y logre el silencio, pero no es la manera que yo tengo para tratarlos [...] Pero no tienen idea. No porque no sean inteligentes. Es por el descontrol que hay. Porque no saben no donde estamos parados, que tema estamos viendo, algunos”

Asimismo, otra profesora de la institución, Elena, docente de Biología de 2do año, coincide con respecto al esfuerzo y desgaste que produce la práctica de *la exposición oral* de los contenidos en las condiciones que construyen los estudiantes dentro del aula:

“E: ...la exposición oral mía no sirve. A pesar de que, este miércoles pasado, yo di una clase al frente y me puse muy severa, para ponerlos en orden. Pero bueno, eso te gasta el doble de energía, para intentar obligar, que es lo que yo no considero que esté bien, que el chico preste atención a algo que no está interesado...”

En razón del *esfuerzo* y el *gasto de energía* que requiere sostener una *explicación o exposición oral* de los contenidos por las condiciones que construyen los estudiantes en el aula los profesores tienden a privilegiar otras maneras de trabajo didáctico y de aprendizaje centrados más en un “hacer práctico”. Decisión didáctica que como veremos tiene efectos acerca de los criterios y modos de evaluación.

La elección de emplear otros dispositivos didáctico-pedagógicos para el *trabajo de enseñar* y la evaluación de los saberes adquiridos se encuentra también informada por otros aspectos que se suman a las condiciones que plantean las prácticas

de los estudiantes. Por una parte, por las representaciones que desarrollan los docentes, a partir de instancias de formación u otras fuentes, acerca del declive de la eficacia de las prácticas de enseñanza centradas en el profesor y su reemplazo por una tarea didáctica basada en el “hacer” y el “interés” de los alumnos, su protagonismo y experiencia. Por otra parte, como se puede interpretar en el relato de Carmen, transcripto debajo, la certeza experiencial de que la mayoría de los alumnos no realizan las tareas o estudian por fuera del aula, lo cual requiere realizar el trabajo académico con los contenidos en el tiempo que dispone el diseño curricular. En términos de M. Cifali (2005), estas decisiones didácticas son asumidas por los docentes a partir del desarrollo de una *inteligencia clínica* que combina *saberes constituidos*, de *experiencia* y *alteridad*, desde los cuales interpretan las situaciones de enseñanza y aprendizaje para orientar sus prácticas en el aula.

E: ¿Cómo vos ves que los chicos van completando lo que por ahí no terminan?

C: No, lo que no terminan en clase no lo completan más.

E: Pero vos no le pedís después que lo completen

D: Si, porque yo después pongo nota por carpeta. Si vos te fijas las hojas que yo entregue hoy, había actividades anteriores que las corregí y si no lo terminó en clase no abre la carpeta en la casa, excepto los chicos que faltan mucho y se ponen a completarla. Pero que completan lo mismo que tiene el compañero y si ese compañero no lo completo, lo dejan sin completar, no se toman el trabajo de ir pedir el libro, no”.

La construcción metodológica diseñada por Carmen, la cual tiene regularidad clase a clase, consiste en una organización del contenido escolar a través de una sucesión de *guías de actividad* compuestas de consignas en formato de preguntas o desarrollo. El modo de agrupamiento para la realización de estas tareas lo deja librado a la decisión de alumnos. Por lo general, la baja dotación de libros de textos escolares lleva a que se reúnan en grupos. Aunque una vez reunidos para la tarea escolar la realización de la consigna también se efectúa en parejas o de manera individual. En su gran mayoría, aunque con algunas variaciones, estas tareas académicas implican la reproducción de una información que se encuentra en el libro de texto escolar, las cuales van compilándose en las carpetas de los estudiantes.

Las interacciones de preguntas y respuesta entre docente y alumnos para ampliar significados del contenido son utilizadas con menor recurrencia, posiblemente por la dificultad que representa sostener el diálogo con los alumnos por las

interrupciones y conversaciones y, consecuentemente, el forzamiento de la voz y las constantes interdicciones para que hagan silencio. Inclusive se suma la dificultad de interactuar con todos por igual.

En este armado didáctico diseñado por Carmen, el ritmo de trabajo académico de los estudiantes se encuentra regulado, principalmente, por el dispositivo de evaluación que funciona articulado con las *guías de actividad*, que por lo general, están constituidas por pocas consignas para que puedan ser terminadas en el tiempo de la clase (a lo máximo en dos encuentros). En esta dinámica los alumnos están constantemente compelidos no sólo a “hacer”, sino también a concluir cotidianamente las *guías de actividad*, para su evaluación y calificación.

En una entrevista posterior a una clase, Carmen argumenta acerca de este modo de desarrollar el *trabajo de enseñar* a partir de consideraciones sobre la dinámica social dentro del aula, e incluso, en el contexto extraescolar de los estudiantes.

E: Cuándo les das estas consignas..., la clase pasada vos llevaste algunos trabajos, ¿los corregiste?

D: Ahora como corregí la mayoría en clase no me los llevo

E. Claro, vas ahí supervisando.

D: Por lo general, me llevo poco, porque trabajan tan rápido, vos viste, Marce, el chico del lado de Bertorello [...] Trabajaron rapidísimo, porque también tenes que respetar el tiempo de los demás. [...] Pero vos viste el tiempo que demoraron algunos en terminar la actividad y si yo no respeto ese tiempo, va quedando todo inconcluso. [...]

E: ¿Pero vos después vas ubicas que algunos saben que...?

D. Ubico todo el que no lo tiene completo

E: Vas y pedís la carpeta y les decís que la completen

D: Yo la carpeta se la pido a todos. Hay gente que ni me hace falta porque sé que la tiene recontra completa. Marcelo te puede faltar un día y capaz que no completa lo de ese día pero tiene completa... y si vos le preguntas, sabe, el sabe de lo que vos estás hablando

E: ¿Y el lunes les vas a tomar la lección?

D: Les voy a tomar la lección a los que hoy vi que no..., lo que pasa es que si yo me pongo así tan rígida en tomarles a los que hoy no trabajaron es para ponerles un uno. Yo ya lo sé de antemano a eso, entonces, es como que no me gusta tampoco actuar así.

E: ¿Cuál sería la lección, oral?

D: Lo de hoy, muy simple, claro, ‘¿Qué es una declaración?’

E. ¿Los llamas al escritorio?

D. Al escritorio o desde el mismo banco de ellos

E: ¿Y después vas poniéndole nota?

D. Voy poniéndole nota, lo que pasa es que yo les trato de hacer una nota global, entre lo que trabajan, entre lo que participan, hay que gente que yo ya sé que va a saber, pero **a mí me interesa que trabajen en clase, es lo que ellos después van a recordar**, y sé que en la casa tampoco estudian.

E: Y vos cuantas notas así juntas en un trimestre.

D. En un trimestre a veces junto tres.

E: ¿Y una es global?

D: Si, de lo que es todo. Concepto, convivencia. Pero en este curso **mucha nota es de lo que yo puedo captar en un día que yo veo que están con todas las luces**, ese día trato de calificarlos para después no tener que ponerles una nota tan mala.

E: Aprovechas el momento que están de alza para ponerles las notas

D. A parte no me olvido yo del trabajo de clase, yo voy anotando, **pero no me olvido del que trabaja y del que no trabaja en clase**. [...] Vos cuando les decís que les vas **a poner nota, trabajan**. Mi idea no es estar con una amenaza permanente. **Pero ellos cuando llegan a esa instancia se ponen rápido a trabajar**".

Como se puede apreciar en el relato de la docente, el “hacer” las *guías de actividad* por parte de los alumnos puede ser evaluado en diferentes circunstancias y con diversas intervenciones. Estas pueden consistir en colocar una calificación cuando se acerca a orientar a los alumnos en sus bancos y corroborar que han concluido las consignas correctamente, que también hace a la calificación que la docente refiere como “nota por carpeta”. Otra es cuando entregan la hoja con la *guía de actividad* terminada que Carmen se lleva para corregir. Por último, califica por la dedicación a la tarea que demuestran los alumnos durante la clase (que constituye, en parte, la “nota de concepto”). En las carpetas recolectadas no hay calificaciones numéricas sino “R” de Regular, “B” de Bien, “Inc” de incompleto. Asimismo, puede sumarle una calificación por medio de una “lección oral”, aunque es utilizada muy esporádicamente. Esta práctica puede desarrollarse cuando se acerca a asesorar a los alumnos –que se amalgama con lo que observa en la carpeta– o convocándolos a su mesa-escritorio para que respondan verbalmente algunas preguntas que ella les formula mientras el resto del grupo continua trabajando.

El modo en que Carmen configura su *trabajo de enseñar* orienta la forma y los criterios de evaluación. En su construcción metodológica *las guías de actividad* son en sí mismos los instrumentos de evaluación (incluso es la referencia a completar por medio de las evaluaciones orales). En este sentido, trabajo de enseñar, aprendizaje y evaluación se unifican en un mismo tiempo y una misma realización. No obstante, por momentos, este modo de evaluar es confuso para los alumnos, porque en sucesivas clases interrogan a la profesora acerca de sus calificaciones, las cuales ella registra en su

cuaderno personal a partir una interpretación que tiene múltiples referencias vinculadas al “hacer” las consignas y el “comportamiento” en clase.

En este modo de enseñar y evaluar subyacen potentes criterios que orientan la valoración del “hacer” de los alumnos. Carmen pondera la calificación por medio de una interpretación que busca el equilibrio entre las posibilidades cognitivas o intelectuales del alumno y su disposición al esfuerzo y el trabajo escolar.

“...Adriana me doy cuenta que le cuesta comprender. Pero no es una cuestión de que está boludeando, es porque les cuesta comprender un poco los conceptos, como Florencia y como Micaela. Distinto es Tania y Laura que entienden mucho pero como conversan tanto y están distraídas, es otro tema. En realidad Fernanda y Marianella era para ponerles un cuatro o menos, pero como sé que ellas se esfuerzan, entonces les pongo hasta ahí como para que estén atentas. [...] Pero un Gonzalez que sé que entiende muy bien, pero que está haciendo señas, hacia así (hace una seña). Se está abusando de lo que él entiende. De concepto creo que le puse un cinco y él tenía un ocho”.

Asimismo, entramado a la disposición al trabajo, se encuentra el valor del logro paulatino o creciente de la autonomía. Valor que aparece vinculado con una representación docente de un “patrón de conducta ideal de alumno”, que supone que las dificultades se allanarían si los estudiantes escucharan y/o trabajaran “autónomamente” y en silencio con las propuestas didácticas que se les ofrecen. Al respecto, expresa Elena, profesora de Biología:

*“Y los chicos **no tienen una autonomía de trabajo**, son muy indisciplinados, están empezando con toda la cuestión hormonal. Y yo hablé, traté de ser creativa, pedí, pero del otro lado **no hay respuesta**, entonces, ¿cuál es la nota?: una mala nota. Y se les dice y se habla, más no se puede... [...] Entonces ¿cómo hago con los chicos que avanzan? [...] Sigo con los chicos que avanzan [...]”*

En los relatos docentes subyace la idea que una vez puestas a disposición las tareas escolares sólo se requieren de los estudiantes sus voluntades y responsabilidades para el trabajo escolar. En consecuencia, con esta orientación de principios para la acción, los profesores recurren a persuadir, convencer o conquistar a los alumnos acerca del beneficio de su realización. Ante la “falta de respuesta” o indisposición interpretan que no “hacer” el trabajo escolar y no presentarlo es una falta de perseverancia o esfuerzo personal que amerita una mala calificación. Por lo tanto, sólo resta continuar con aquellos que “hacen” y no interponen ningún “cuestionamiento” a las actividades

ofrecidas. Como se puede apreciar, no aparecería, de manera evidente, por parte de los docentes, una reflexión acerca del funcionamiento del dispositivo escolar en su conjunto y de las propuestas de enseñanza en particular y los efectos que pueden estar produciendo en el interés y disponibilidad de los alumnos en las tareas de aprendizaje.

A modo de cierre

En el marco de la obligatoriedad, las Escuelas Secundarias estatales que atiende a poblaciones de adolescentes y jóvenes que poseen, por lo general, débiles trayectorias escolares previas y que además provienen de hogares cuyos integrantes han tenido escasas experiencias educativas institucionalizadas, sus repertorios culturales y prácticas sociales son aspectos relevantes que configuran las condiciones del trabajo de enseñar de los docentes. Estos aspectos conducen a los profesores a construir modos de enseñar y evaluar que buscan ajustarse a las características de sus estudiantes por medio de construcciones metodológicas centradas en el “hacer”. Consecuentemente, en un intento de promover la continuidad de las trayectorias de los alumnos y, por contrapartida, evitar la repitencia o el abandono escolar, los profesores desarrollan instrumentos de evaluación y modos de calificación en los cuales los *referentes* principales (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995) para la valoración del desempeño de los alumnos son el esfuerzo, la disposición y la autonomía en y para el trabajo escolar. En esta práctica se entraman los contenidos escolares aunque es complejo advertir la naturaleza de su adquisición. En consecuencia, las consignas que componen las *guías de actividad* fortalecen y refuerzan el propósito de aprender a esforzarse y trabajar autónomamente. En este sentido, los docentes construyen criterios de evaluación en función de una justicia social y escolar que busca igualar a través de un “valor” al alcance de todos: *el trabajo*. Como analiza François Dubet, a partir de la tradición de la economía política inglesa, y en especial desde el pensamiento de Adam Smith, se considera que: “*El trabajo es una valor central, no sólo porque se considera la fuente de todas las riquezas sino también porque es la única propiedad de todo individuo, incluidos los más desposeídos. Todos aquellos que no heredaron un estatuto, una fortuna o tierra, todos aquellos que no se inscriben en una filiación lo suficientemente fuerte para existir en la sociedad poseen por lo menos una fuerza del trabajo que les pertenece como propia, que para ellos es propiedad... Se pasa así de una ‘aristocracia natural’ a una igualdad liberal’*” (Dubet, 2006, p.347). Las construcciones

metodológicas y las formas de evaluación analizados serían tributarios de este principio liberal que interpreta a los alumnos iguales, en términos que si bien no todos poseen las mismas cualidades intelectuales o repertorios culturales acordes a lo que la escuela debiera solicitar, por lo menos poseen la posibilidad de trabajar y esforzarse. De algún modo como expresa F. Dubet pareciera que *“Todos piensan... que [el] trabajo, si no el trabajo en general, es la condición, sino de [la] libertad, al menos de [la] autonomía social más elemental”* y se *“persiste en creer que el ‘trabajo en abstracto’, no importa que trabajo, sigue siendo una condición fundamental de la autonomía y de la dignidad”*. En este sentido, cabe interrogarse si la organización escolar, la disposición de los contenidos curriculares y el tipo de trabajo escolar que se ofrece contribuyen a provocar la autonomía y el entusiasmo en esforzarse en “hacer” las tareas.

El hecho que el trabajo de enseñar y las tareas de aprender se centren en el “hacer” y completamiento de las *guías de actividad* tiene por intención regular sus prácticas, sus tiempos y sus ritmos, que por lo general, utilizan también ralentizando y reinvirtiendo en su vida social dentro del aula. Esta tensión que se despliega en su “autonomía” en una configuración de sujetos con historias socio culturales con débiles repertorios escolarizados plantea, contradictoriamente, que el alumno sea *“...tratado como un sujeto libre, igual que todos, que no debe ser humillado por un dictamen escolar que no antepone otra cosa que su libertad de trabajar o no. Esta ficción estructura un principio de justicia esencial, que los individuos son iguales en principio y que todos pueden ocupar posiciones desiguales de hecho, en función de su trabajo [...]”* (2006, p. 349).

Estos probables supuestos subyacentes que los profesores construyen en y para el *trabajo de enseñar* en una Escuela Secundaria estatal nos exigen a seguir interrogándonos acerca de cómo se articulan en sus construcciones metodológicas, los instrumentos y criterios de valoración del desempeño de sus alumnos, en función de resolver, en las complejas condiciones que se les presentan en las aulas, el cumplimiento de las prescripciones curriculares y el logro de un conjunto de aprendizajes. Cuestión que nos lleva también a preguntarnos e indagar por la relevancia y significatividad de la variedad de saberes que los estudiantes desarrollan en estas experiencias escolares.

Bibliografía

- Bertoni, A., Poggi, M. y Teobaldo M. (1995). “Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja”. Kapelusz. Bs. As.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L., Altet, M. y otros (coord.) *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. FCE. México.
- Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti Fanfani, E. (Org): *Gobernabilidad de los Sistemas educativos en América Latina*. IPE-Unesco. Sede Regional Bs. As. Argentina.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz,
- Falconi, O. y Beltrán M. (2010). “Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela: ‘yo tú, él... nosotros apoyamos’ ” *Cuadernos de Educación*. FFYH. UNC. Año VIII, Nº8, octubre 2010. pp. 219-232. Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” FFyH. UNC. (ISSN 1515-3959).
- Gallart, MA. (2006). *La escuela técnica industrial en Argentina*. Oficina Internacional del Trabajo. CINTERFOR.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria. Aportes de la experiencia latinoamericana*. Bs. As.: Santillana-IPE-ONU.
- Krichesky, G. (2008) (Directora). *Las prácticas inclusivas en la escuela media: la perspectiva de los jóvenes*. Cimientos: Fundación para la igualdad de Oportunidades Educativas. Buenos Aires.
- Krichesky G. y Duque, J. (2011). “Prácticas de enseñanza en escuelas secundarias y procesos de inclusión/exclusión escolar”. Ponencia presentada en *VII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad*. Córdoba, Argentina. 29, 30 de junio y 1 de julio de 2011.
- Mastache, A. (2012). “Clases en Escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación”. Noveduc, Buenos Aires.

Sourrouille, F. (2009). *Obstáculos a la plena escolarización y configuraciones educativas en América latina. Distintas formas que asume la desigualdad.* Cuaderno 02. Bs. As.: SITEAL-IIPE-OEI.

Tiramonti, G. (2008). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G y Montes N. (comps), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación.* Bs. As.: Manatíal/FLACSO.

Pedagogía Social, la perspectiva de Violeta Núñez

Entrevista realizada por Marcela Sosa*

Violeta Núñez tuvo la amabilidad de recibirme en su casa, accediendo a la solicitud de mantener una conversación en torno a la relación teórica y práctica que ella sostiene desde hace ya varios años, con las problemáticas de la Pedagogía Social.

Interesaba particularmente conocer sus puntos de vista actuales con respecto a los rasgos que adquieren los saberes y las acciones que se despliegan en el marco de ese campo de conocimiento, instituciones y sujetos que involucra; y primordialmente, acercar a los estudiantes de educación, la palabra de una pedagoga contemporánea.

En el transcurso de la charla se fueron deslizando algunos tópicos no pensados, como la vida universitaria en la actualidad, estilos de transmisión que fue tejiendo con sus estudiantes, modos de gestación de intereses que se plasmaron en instituciones y líneas de investigación, problemas abordados que diluyeron fronteras, críticas contundentes a las políticas académicas que han “desertificado a la universidad”, textos y autores de referencia; en fin, testimonio vivo de una trayectoria de pedagoga que trabaja por una educación “anti destino”.

Con calidez y énfasis expresivo, fue transcurriendo el relato en el largo tiempo regalado, del que queda un recuerdo cargado de la imagen de sus libros y plantas, de la generosa lucidez de Violeta y la materialidad del texto que aquí se ofrece.

La Universidad de Barcelona, cuenta a la argentina Violeta NúñezPerez,¹ como Profesora Titular de Pedagogía Social del Departamento de Teoría e Historia de la Educación. En tanto especialista, ha asesorado diversas iniciativas en España, Argentina, Uruguay y México. En particular en nuestro país, ha sido referencia para la creación de carreras especialización en Pedagogía Social de la Universidad Pedagógica UNIPE de La Plata, así como de otras carreras en la región, y participado en diversos foros de discusión y encuentros sobre el tema. Asimismo integró el grupo de autores de

* Marcela Sosa, Profesora Titular de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC

¹ <http://centrodedocumentos.blogspot.com.es/2010/12/aporte-de-violeta-nunez-la-pedagogia.html>

Treinta ejercicios de memoria, publicación del *Proyecto «A 30 años»* del Ministerio de Educación en 2006 y pronunciado conferencias en diversos países de Europa y América Latina.

Del conjunto de libros publicados, *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, editado por Santillana en Buenos Aires en el año 1999, es el más leído entre pedagogos y estudiantes de carreras de educación y profesorado.

A continuación, se presentan los momentos más importantes de esa conversación.

Marcela Sosa (M.S.): *Acerca del mundo universitario, como lugar de trabajo, nos dice la entrevistada...*

Violeta Núñez (V.N.): Hoy la universidad de Barcelona es una empresa adecuada a las exigencias del mercado... Yo he hecho un repliegue táctico (o quizás estratégico...), para preservar otro tipo de producción, de trabajo, de relación con los estudiantes. Aquí en España no existe (desde hace ya más de 35/40 años), la estructura de cátedra. Las cátedras funcionaron durante el franquismo. Con el advenimiento de la democracia y de la social democracia, se dictaminó “fuera cátedras”, lo cual terminó arrasando la perspectiva formativa del profesorado en marcos epistemológicos y se inició la mescolanza que hoy impera... Hasta ahora existió una estructura departamental: lo que hay en los departamentos son plazas, que se van ocupando a título de un perfil determinado y en relación a la asignatura a impartir. Con lo cual, si tú eres titular, tú te lo guisas, te lo comes, y/o lo vendes, no hay la posibilidad de tener un colega con quien compartir los avatares de la asignatura: los desafíos teóricos, los replanteos, las actualizaciones bibliográficas, etc. A lo sumo, puede haber un colega titular de una asignatura semejante a la tuya (o en otro turno, o en otra universidad), entonces puedes intercambiar algunas cuestiones. Pero ahora hasta esa estructura está en proceso de borramiento o licuefacción. Concretamente, el equipo rectoral de nuestra universidad, movido por el proyecto de gestión de empresa neo-liberal, preocupado por las cuentas y los superávits, busca reocupar profesorado y así promueve, por ejemplo, que haya una facultad de geología y biología... pues no se trata de saberes, sino de fuentes de financiación. Los departamentos, en esta nueva propuesta de fusión (suponemos que de eliminación en el corto/mediano plazo), serán estructuras de gestión de fondos y con

objetivos anuales que modularán su posibilidad de financiación. Es decir, si se consiguen créditos o subvenciones externas, carreras, departamentos y facultades sobrevivirán. En caso contrario... verá cada cual si se puede reciclar, esto es, pasar de especialista en sánscrito a profe de... lo que haga falta. En fin, tiempos aciagos para el saber en una empresa que sólo busca conocimientos flexibles y royalties, todo aderezado en términos de la neo-lengua empresarial que también se entroniza y manda en el campo pedagógico: temporalizaciones, competencias transversales (se supone que habrá asimismo verticales y horizontales...), tramos, evidencias evaluativas y un largo y lamentable etcétera.

M.S.: *¿Y si tenés 300 estudiantes?*

V.N.: No, ahora no. Cuando yo entré a dar clases, tenía 400 estudiantes, eran aulas tipo anfiteatro, en esa época estábamos en la Facultad de Filosofía, Geografía e Historia ¡¡Había que leerse los 400 exámenes!! Por eso no había (ni hay) exámenes orales. Con el tiempo han hecho campus temáticos, separando/agrupando carreras. Las de “educación” están en la montaña: muy bonito el paisaje, pero no hay nada, no hay siquiera una librería.

M.S.: *O sea, que la vida universitaria se ha empobrecido en ese sentido.*

V.N.: No: ¡ha desaparecido! Hace unos años hicimos con unos colegas de todas las universidades de Barcelona un encuentro que se llamó “*Universidad: acoso y derribo*”, para debatir acerca de los embates que la empresa ha propinado (y en eso sigue) a la universidad. Por ejemplo, hace unos cinco años, comenzaron a recortar la idea y la práctica del vínculo profesor – estudiante, entonces ¿Qué es lo que se hace? Tú quieres impartir historia de la educación, pues muy bien, es tu especialidad, pero se dice “¿hay otros interesados en el departamento?”, ”sí”, dice uno, que no tiene ni idea, la cosa es que tu das cinco clases, después vienen otras cinco que imparte otro profesor y otras cinco, etc. Pueden pasar hasta siete profesores en un trimestre, con lo cual el tiempo mínimo que necesitas para presentarte, para escuchar al otro, para ver cómo vas a abordar los temas, no es viable, ni siquiera pensable. Es como si impartieras cuatro o cinco conferencias: los estudiantes vienen si les interesa. Ahora hemos logrado frenar esto, pero costó, porque es una directiva: todo tiene que ser rápido, cambiante, dinámico. ¡Es brutal la desertificación universitaria! No obstante, los estudiantes son más inteligentes de lo que algunos suponen, porque ante este proceso han planteado sus

diferencias. Finalmente deciden con qué profesor se apuntan, qué profesor eligen y, permanentemente, están en este juego. Por ejemplo, el año pasado por fin pude impartir todos los créditos de cada asignatura. Al finalizar me pidieron hacer un seminario de lecturas, fuera de las clases, y les dije que cuando terminaran todos los periodos evaluativos me dijeran algo, pensando que se olvidarían a lo largo de las vacaciones... Sin embargo, cuando comenzó este curso empezaron a llover los mails, total que estamos trabajando muchísimo... Nos reunimos en casa, con los libros de mi biblioteca de libre disposición. La mayoría me son devueltos...

M.S.: ¿De Pedagogía social?

V.N.: En la facultad hay dos carreras: Pedagogía y Educación social, así que la nominación de estos últimos profesionales no es la de Pedagogo social sino de educador social. Incluso nuestra facultad de Pedagogía, la última en España que quedaba con ese nombre, acaba de caer abatida por el significante estrella del momento e, incongruentemente, pasó a denominarse Facultad de educación... Ahora engloba el antiguo magisterio –Formación del profesorado–, Trabajo social, Pedagogía y Educación social.

M.S. ¿Cómo es? ¿Vos creaste la carrera aquí? ¿Con Hebe?² ¿Cómo fue ahí la relación con el psicoanálisis, que es algo que me interesa muchísimo?

V.N.: Cuando yo llego aquí, me invitan a trabajar en una institución: la escuela de Educadores de la Diputación de Barcelona, que era un terciario no universitario, que se ocupaba de formar a los profesionales que irían a trabajar con los chicos en los reformatorios, pisos o instituciones diversas de guarda y custodia, etc. No eran maestros, sino profesionales que se formaban a semejanza del modelo francés de “educadores especializados”. Una Diputación es un ente provincial, existe una en cada provincia española y no depende del gobierno autonómico, es un régimen bastante raro. En esa misma época yo me acerco a la universidad para cursar el doctorado y pensaba hacer mi tesis doctoral en Historia, centrada en la figura de Sarmiento... Pero de pronto me entero de que hay un ámbito que se está generando... Pedagogía social. Yo había nominado así a la asignatura que impartía en la escuela de Educadores de la Diputación, me había devanado los sesos y llegado a esa conclusión, tenía que ser una Pedagogía

²HEBE TIZIO, es licenciada en Psicología Clínica por la Universidad Nacional de La Plata y se doctoró en la Universidad de Barcelona, donde impartió (hasta su jubilación), la asignatura Análisis de los procesos de exclusión social. Es psicoanalista y miembro de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis.

social, a falta de mejor nombre. Por otro lado, empiezo mi orientación histórica para la tesis, y mi director, que fue Claudio Lozano Seijas,³ me dice “aquí hay un personaje, que está organizando algo, que se va a llamar Pedagogía social”, entonces nos conectó, este “personaje” se llama Antonio Petrus.⁴ Se organizó un encuentro en Sevilla de las facultades de Pedagogía de todas las universidades españolas que estuvieran interesadas en cruzar estas dos cuestiones. Ahí empezamos a trabajar. Entonces, en esa escuela de la diputación en la que trabajábamos unos cuantos profesores jóvenes que estudiábamos nuestros doctorados (entre ellos, Hebe Tizio) y que teníamos enormes ganas de estudiar, pensar y hacer, vamos logrando convencer (y la diputada Marta Mata fue un puntal en ese sentido) a la Diputación que lo que tiene que hacer es traspasar esa escuela a la universidad que, por otro lado, necesitaba algo para mostrar que la carrera de Educación social no era una mera divagación...

M.S.: *¿Eso coincidió con alguna política de estado en relación a...?*

V.N.: Sí, generalmente, estas cuestiones tienen que ver con políticas sociales no asistencialistas. En esa época los socialistas tenían una importante preocupación al respecto. Y claro, si hay un interés político en ello, se facilitan los trámites... En el entonces Ministerio de Asuntos Sociales se intervino de manera directa en el consejo de rectores para facilitar la creación de la carrera. Por otro lado, Hebe⁵ impartía seminarios (además de su trabajo propio en el campo del psicoanálisis lacaniano), no sólo en la escuela de la diputación sino para profesionales en activo tanto del psicoanálisis como de la educación. Ya nos conocíamos de tiempo atrás, de Buenos Aires, del barrio de Devoto... (vamos a dejarlo allí...). La cuestión es que empezamos a trabajar en esas plataformas docentes, en los cruces de psicoanálisis y pedagogía, que no es la orientación que prima en España sino la marca particular aquí en Barcelona, en una cierta orientación de la pedagogía social.

M.S.: *A nosotros el vínculo con el psicoanálisis nos parece muy interesante, pero muy dificultoso, en relación a unos saberes que tienen una lógica muy diferente, cuesta trabajarlo con los docentes y con los mismos profesores universitarios... si no tenés*

³ LOZANO SEIJAS, C. / CASANOVA CARDIEL, H. [coord.](2004): *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

PUIGGRÓS, A.; LOZANO SEIJAS, C. [coord.](1995): *Historia de la educación iberoamericana (1945-1992)*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

⁴ PETRUS ROTGER, A. [coord.](1998): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.

⁵ TIZIO, H. [coord.](2008): *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

una práctica analítica y algunas inquietudes particulares, es como un orden de discurso que irrumpe...

V.N.: Lo que pasa, es que nosotros hemos trabajado en grupos de investigación, fuera de la universidad y a lo largo de mucho tiempo. En la universidad, en efecto, esta cuestión no ha podido cristalizar. Aquí el espacio universitario es particularmente resistente al psicoanálisis: no hay que olvidar los 40 años de franquismo... Se pontifica mucho desde la ignorancia... Por ejemplo, hay profesores, tanto en la carrera de Psicología como en Pedagogía, que dicen “en el siglo XX existió el psicoanálisis, pero eso ya está superado. Ahora la línea cognitivo-conductual es la gran línea...”

M.S.: *Increíble.*

V.N.: Así es. Entonces los estudiantes (y los profesionales en activo), y pese a la mala prensa, iban yendo a los seminarios y al grupo de investigación. Habíamos instituido un grupo de investigación: Conexiones Pedagogía-Psicoanálisis dentro del campo freudiano y allí han pasado muchísimos educadores: pedagogos, educadores sociales, profesores, maestros... Actualmente la coordinación de ese grupo ya no la llevamos Hebe y yo, sino una nueva generación de psicoanalistas y pedagogos. Hebe y yo lo coordinamos durante más de 10 años y después lo pasamos a las nuevas manos. En las clases en la universidad, tanto Hebe como yo siempre apuntamos al tema de las conexiones discursivas, tanto en psicoanálisis y pedagogía, como psicoanálisis /pedagogía social/ y sociología. Pero es incierto el futuro de estas cuestiones, ahora que Hebe se ha jubilado en la Universidad y yo lo haré a finales del año próximo...

M.S.: *¿Hasta dónde llegan con la formación psicoanalítica para los pedagogos sociales?*

V.N.: En la facultad, tomamos algunos conceptos para trabajar (también hay alguna que otra profesora interesada...) Fuera de la facultad hay otros espacios formativos, de mayor consistencia. Me parece que lo importante en la carrera es abrir las puertas y enseñar algunas posibilidades.

M.S.: *Sí, pero lo que ustedes incorporan en la carrera conceptos del psicoanálisis, que todos adquieren, para que todos trabajen con eso.*

V.N.: Inconsciente, sujeto, deseo... pocos, en realidad. Pero más que la extensión, lo que nos interesa es despertar cierto interés.

M.S.: Acerca de la relación psicoanálisis y educación, me fueron muy útiles los textos de Hebe, y en ocasión de reuniones con grupos de psicoanalistas yo mencionaba lo paradójico de un maestro de escuela, que fuera un sujeto tan vapuleado, puesto en altares en algunos casos, y arrojado al trabajo con grupos sociales muy desfavorecidos, entonces esa paradoja, de cómo encontrarle dignidad a la pedagogía que era un poco el lema de Hebe, cuando son estos sujetos tan despreciados socialmente, los que van a hacerse cargo de esa tarea, algunos psicoanalistas se enojaban con ese planteo, porque decían que yo no tomaba en cuenta lo nefasto que podía ser ese sujeto, o sea, una lectura más subjetiva, y yo hacía una lectura más sociológica de ese personaje. Sigue siendo una tensión interesante esa, hay dificultades que se tienen por las trayectorias que se construyen...

V.N.: Pero eso pasa con los maestros, con los cirujanos, con los arquitectos... y con los psicoanalistas!! Uno puede hacer una aproximación desde lo general, no puede dar cuenta del caso particular, hay maestros nefastos, pero también dentistas, abogados, amas de casa, en fin... pero no tipificamos el tema de ser abogado, ser maestro, etc. por lo nefasto que pueda resultar un sujeto en particular en cualquiera de esos campos. Lo que proponemos es que un albañil debe saber manejarse en albañilería, y el maestro en lo que le toca, que ¡¡también es un tema a discutir!! Yo creo que es erróneo hacer un abordaje desde las dificultades que pueda tener un sujeto a la hora de..., sería imposible pensarlo, porque cada uno tendría las suyas, en todo caso cada uno tendrá que hacerse cargo del pie que cojea y ver cómo se sostiene... Y atención, porque cada vez más las luchas de poder en cada campo impiden ver qué hay en juego, se homologa en lugar de discernir.

M.S.: En esa ocasión me llamó la atención, una lectura tan desvalorizada del maestro, algo de superioridad intelectual flotaba allí, y después con el tiempo, lo enlacé con cierta valoración de que lo escolar siempre es nefasto, todo lo que viene de la escuela es nefasto, y que lo valioso pasa por otro lado...eso nos pasa bastante con los jóvenes estudiantes también, hay una cierta idea de que la escuela sólo reproduce, que es una maquinaria infernal y que lo bueno, lo legítimo, lo valorable, lo políticamente emancipador, es lo que pasa por fuera. Es muy difícil trabajar eso con los jóvenes, cuando mucha literatura del campo refuerza eso, además, cuando la propia experiencia ha sido desalentadora...

V.N.: Aquí también se sigue planteando en estos términos, una escuela que nos pretende a todos iguales, que nos quita no sé qué, nos impide la realización, una sarta de cuestiones que se reiteran y terminan haciendo efecto de verdad, junto con esa literatura a la que te refieres. Pero también los profesores se quejan: “porque la escuela...” Pero ¡¡si tú estás aquí también gracias a la escuela!! Además hay que entender que, igual que cualquier institución humana (como por ejemplo la familia), la escuela tiene sus pros y sus contras, más allá del discurso fundador. ¿Qué pasa hoy? ¿Qué efectos produce? Si uno no es capaz de introducir los matices de lo que está cuestionando, hace una sinécdoque y toma la parte por el todo. Primero que la escuela, más allá de su discurso fundador, produce sus propios efectos instituyentes. En la medida en que alguien aprende a leer y escribir, ya es incontrolable lo que esta persona puede llegar a leer y escribir: ha hecho suyo el alfabeto. Ya esto marca una caída del mito de la escuela mala, solamente mala, claro que la escuela es aburrida, totalmente de acuerdo, pero hay que separar la cuestión de la educación del modelo escolar. Porque la educación produce efectos incluso en instituciones denostadas como la escuela. Ahora es difícil no ensañarse con la escuela... pero ¿no forma también ese desprestigio parte de la campaña sistemática de acoso y derribo de todo lugar público y de todo espacio común? Yo trabajo la cuestión social. Y que a los estudiantes uno les plantee que la educación social, si funciona bien, lo que tiene que posibilitar al sujeto es retornar a la escuela (en un sentido amplio), les parece extrañísimo ¿Cómo vamos a trabajar para que los niños o los adolescentes vuelvan a la escuela, que segrega, que no responde a “los intereses” (como si se pudieran enumerar), de los niños y adolescentes? Pero de lo que se trata en educación social es de un giro, de un cambio en la posición del sujeto mediante nuevos accesos a la cultura plural, no de un retorno (por otro lado siempre imposible: no hay retorno sino hacia un lugar y de un sujeto que ya son otros...).

M.S.: *Si la escuela fuera “buena”, si produjera buenos resultados, en términos de adquisiciones básicas y demás, ¿la Pedagogía social haría falta?*

V.N.: La Pedagogía social, en realidad, no se centra en espacios, sino que apunta a la defensa del principio de igualdad, en este caso a las herencias culturales. En la infancia no se puede pensar un niño fuera de la escuela. Que además de eso haga otras cosas, bien. Ya Kant decía que la escuela pública y obligatoria permitía a los niños salir de la tutela de los “caprichos de sus padres”. Hannah Arendt señalaba la función ineludible de enseñar “mundo” (sabemos que en el mundo caben diferentes “caprichos”...). Ahora

bien, cuando trabajamos con jóvenes, adultos, etc., cae la obligatoriedad de lo escolar, pero la orientación de continuar enseñando la lectura del mundo y de nuestra posición en él, así como de posibilitar la continuidad formativa para quien escoja ese camino, continúan vigentes. La Pedagogía social apunta a cuestiones que tienen que ver con situaciones de injusticia social, de desigualdad, dentro y fuera de la escuela. Aquí las políticas sociales son de domesticación por un lado, y de control social por el otro, o sea que, más bien, lo que producen es la cronificación de los sujetos en los circuitos, entonces hay que remar en contra de... Si hace una verdadera labor educativa, se producen efectos interesantísimos. Entonces, la educación social la planteamos (desde una cierta orientación pedagógica), por un lado, como un derecho del ciudadano y, por otro, como una oportunidad de acceso, transformación, invención en/de la cultura plural. Lo que se requiere (porque no es casual que la educación social nazca en Francia y en Alemania después de la segunda guerra mundial, con los países devastados y la *necesidad* política de implementar un “estado del bienestar”), es tocar algo de la desigualdad. Y la educación social es un recurso posible para no caer en el asistencialismo, y esa propuesta es aún vigente. El riesgo de todos estos dispositivos que ya existen, es que se conviertan, puramente, en dispositivos de control poblacional, borrándose la función educativa de ellos. Durante algunos mandatos socialistas, había un esfuerzo por desprenderse del discurso asistencialista. Hoy ya ni si quiera hay asistencialismo sino la consigna spenceriana del “arréglate como puedas”.

M.S.: ¿Hay una disminución de los fondos asignados a estas políticas? O ¿hay un giro hacia otro tipo de trabajo?

V.N.: A mi entender, dos cosas operan: por un lado una reducción clara de los fondos destinados a las políticas públicas y, por otro lado, una orientación peligrosa que pivotea en el supuesto de la “prevención”. Se establecen poblaciones dianas (es decir, que están en el punto de mira, como en el juego de los dardos), y se establecen circuitos de control (la mayoría de las veces en nombre de la educación, o por el “bien” de las personas, o porque son “excluidos” y *hay que ver cómo los afecta esa situación*, etc.). Por ejemplo, un barrio un poco rebelde o renuente: allí hay una población diana, entonces se hacen planes para niños, para adolescentes, para ancianos, como forma de operar un control discriminado y discriminante. Se priorizan siempre los sectores que resulten más peligrosos para el discurso hegemónico, por ejemplo, jóvenes desempleados. Entonces ¿qué se hace? Se los junta en algún tipo de programa que los empobrece aún más, que

busca no posibilidades abiertas a lo porvenir... sino muestras de aceptación y sometimiento a la propuesta del programa en cuestión: por ejemplo, ¡¡un empleo de 6 meses bajo mínimos...!! Es complejo el tema. Por otra parte, siempre que hay sujetos, aparecen los efectos paradójales, capaces de revertir las intenciones (en este caso perversas) de las políticas sociales (de la desigualdad).

M.S.: ¿Cuáles serían las alternativas que propone la pedagogía social con respecto a con qué grupos trabajar? Porque fijate, en ese caso, es como que el estado reconoce un grupo, lo circunda, lo aísla, ya tenés la población con la que trabajar. Desde otro paradigma ¿cómo sería?

V.N.: Nosotros pensamos la educación social como una praxis pública (no privatizada, subvencionada, terciarizada, “oenegeada”...) que se compromete con el principio de igualdad, de trabajar con “cualquiera”, no una educación “especial” para los pobres (como preconizaba Pestalozzi), o para los niños disruptivos, los adolescentes “pre-delincuentes”, los jóvenes desempleados, y el largo etcétera que podríamos enumerar desde las políticas que producen segregación social (¡en nombre de la mejor “atención” (¿) de las personas!). Por ejemplo, los institutos de escuela secundaria obligatoria (de 12 a 16/17 años), ahora se dirigen a contratar educadores sociales. ¿Para qué? Los directivos y equipos docentes quieren que el educador se lleve a los chicos conflictivos del centro, ¿Qué hacen los educadores sociales? ¿sacar a los chicos conflictivos y llevarlos a que aprendan a poner enchufes y alinear ladrillos? No, de ninguna manera. Entran al instituto y hacen cosas realmente interesantísimas, para todos los chicos que quieran, desde fotografía, internet, pintura, teatro, dentro/fuera de la escuela, con todos los que quieran, también con chicos conflictivos, que de pronto hacen cosas que “nunca hubiéramos esperado de ellos”, dicen los profesores... Entonces, cambiando el lugar de los chicos dentro de la propia institución, se consiguen efectos “impensables”, en lugar de llevarlos a no sé dónde, para machacarlos aparte y certificar su carácter de irrecuperables, de desiguales, de carne para el vertedero.

M.S.: Desde un enfoque similar se trabajan algunas propuestas oficiales en Argentina y otras en Córdoba, desde hace ya mucho tiempo...con un modelo diría de “dentro fuera” de la escuela, de trabajar con todos, con el chico que repite los grados y con el conjunto..., por más que con el chico que repite hay trabajo que hacer.

V.N.: Sin duda, pero no hay que focalizar. Justamente es lo contrario al juego de dardos y de la identificación de las poblaciones “diana”, de la que sólo nos queda certificar que no sirven. Hay que trabajar con cada sujeto desde el principio de la igualdad y no del de la defenestración, del sujeto punible, culpable. In humano, en definitiva. Sabemos desde ya hace mucho tiempo que despojar al otro de su humanidad sólo nos conduce a autorizarnos a lo peor de cada uno (¡y los docentes, pedagogos, psicoanalistas o educadores no estamos al margen!). También sabemos que mucho profesional vive, literalmente, de ahondar la consideración de desigual de su semejante...

M.S.: *A mí me hace un poco de ruido, eso de no focalizar, porque las poblaciones de chicos, están realmente con problemas, y existen, o sea, hay una concentración de gente, en ciertos lugares geográficos, que la están pasando muy mal.*

V.N.: Sí, pero hay que ver si eso es un problema educativo. Aquí lo primero que hicimos fue discriminar qué son cuestiones educativas de lo que son cuestiones sociales, cuestiones urbanísticas y/o arquitectónicas, económicas... O sea, que la gente no tenga agua corriente no es un problema educativo.

M.S.: *No tenemos cómo resolverlo nosotros.*

V.N.: Desde la educación no, como ciudadanos participaremos en el movimiento de no sé qué, pero como educador no soy omnipotente. Y si me dedico al problema del agua, probablemente no enseñe a leer, escribir o contar. Otra cosa es a nivel de organización del barrio, que la gente se junte, reclame. Porque una de las cuestiones terribles es que aquí todo era problema educativo, entonces si el problema es educativo ¿cómo se resuelve? ¡con un educador social! Pues va a ser que no... No es que cada cuestión social ES un problema educativo. Este reduccionismo deja, al educador y a los sujetos de la educación a la intemperie y a los políticos con la satisfacción del “deber cumplido”. Uno participa activamente de la falacia de “por el bien del otro”, del que la pasa mal... Pero no vemos nuestra propia jugada en la perpetuación de la injusticia, proporcionamos una coartada para la sociedad (ya se contrató a x educadores que solventarán el problema de esos niños que no aprenden) y para el propio educador (no puedo enseñar cosas que no les van a servir –dice el sr. amo de la situación–; no entienden, así que para qué la música o la literatura; como tienen hambre no escuchan, no aprenden; no tienen modelos de esfuerzo o trabajo en su propia familia; en fin, todo

vale para dar coartada al no compromiso con la praxis educativa, con el oficio de enseñar).

M.S.: *Eso es muy interesante, a veces en este tipo de proyectos muchos de los problemas que se abordaban, eran problemas sociales, y la gente decía que eso era lo que estaba operando para que el chico no vaya a la escuela, entonces hacía falta una red, que no era sólo el psicopedagogo, un trabajador social, sino una red estatal que no hay o que hay que construir aún.*

V.N.: Esto aquí lo peleamos durante mucho tiempo, en el sentido de que los servicios sociales, incorporasen abogados, urbanistas... A veces decíamos: “En este barrio, ¿cuál es la demanda educativa? Si los chicos se escapan de la escuela y se juntan en el parque a fumar sus canutos de marihuana, de eso sí podemos hacer un abordaje pedagógico, pero no de otras cuestiones como el hacinamiento, o la inexistencia de servicios públicos... En la constitución española figura el derecho a una vivienda digna, entonces que un abogado ayude y dé argumentos, que oriente para conseguir ejercer ese derecho. Hubo épocas donde se avanzó en lo social muchísimo, ahora estamos en franco retroceso, pero aquellos logros sirven aún hoy de acicate para la reclamación y la organización de amplias plataformas de lucha. Una de las cosas que tiene Barcelona, a diferencia de Madrid o Andalucía, es que aquí no existen las villas miserias. Para mí casi ha sido definitorio a la hora de optar por vivir en esta ciudad.

M.S.: *Recorriendo la ciudad estos días, me preguntaba eso...*

V.N.: Bueno, ahí está el tema, durante muchos años, las edificaciones fueron muy importantes, cuando yo llegué aquí, ya no existían las villas miserias, se habían erradicado totalmente, ¿Por qué? Porque atentan contra la dignidad de la persona. Me enamoré de un país que dice eso. Entonces, claramente, no es un problema educativo, es un problema de cómo un gobierno se hace cargo de servir y beneficiar a la población desde un cierto principio ético y político de igualdad. Barcelona tiene un amplio cordón industrial que ahora, con la deslocalización, va más o menos como puede. También siguen existiendo las llamadas ciudades dormitorio, con sus gigantescos bloques de vivienda. Pero ha habido inversión social: dotación de servicios públicos (entonces de calidad), de espacios verdes y lúdicos, de escuelas, etc. Esos pisos tienen unos 40 metros cuadrados, luz, agua, antenas colectivas de televisión, los pobres están allí. Sigue habiendo desigualdades, obviamente, algunas de gran calibre: hay pobreza y pobreza

infantil. ¡Y también segregación social! Pero hay un cierto resguardo, aún, de la dignidad humana.

M.S.: *Hay una diferencia enorme con nuestras realidades...*

V.N.: ¡Qué te parece! Aquí el suelo desde el que se parte en la crisis permite soportar la cruda devastación sin un incremento significativo de la violencia social criminalizada. Por ejemplo, esta ciudad es muy tranquila porque hay un colchón (que no sé cuánto durará), pero por ahora las familias están reabsorbiendo (con ciertos conflictos, evidentemente), el paro, los desahucios de las viviendas o el paro juvenil. Me refiero a que el colchón inicial sigue siendo un amortiguador muy importante. Por ejemplo, aquí la universidad jamás ha sido gratuita. Por supuesto, que el estudiante paga el 10% o el 15% del coste, pero paga.

M.S.: *Ni libre, está limitado el acceso.*

V.N.: Por supuesto, en Europa siempre ha funcionado así. El número de plazas se decide centralmente. Una facultad no puede decidir “mañana amplió” el número de estudiantes: en cada universidad está fijado el cupo de estudiantes que puede admitir cada carrera.

M.S.: *Eso es parte de la crisis de la universidad argentina, que no limita, pero requiere acompañar por ejemplo, con el crecimiento de docentes esa política, entonces hay lugares donde el sufrimiento de los docentes es muy alto, además de acompañar a los estudiantes en su cursado...*

V.N.: Sí, y la remuneración es pésima. Aquí también. Por ejemplo, hay una política cada vez más restrictiva para abocar a la universidad a funcionar como una empresa, despido libre incluido. Por eso cada vez hay más profesores en precario y menos titulares, que somos funcionarios de estado, con los “beneficios” (pues ya no se trata de derechos...) que eso comporta. Ya no hay carrera docente, sino el azaroso vaivén de las acreditaciones permanentes. Por eso no están renovando las plazas, cuando yo me jubile mi plaza se perderá (como las *lágrimas en la lluvia* en BladeRunner). Tanto en términos económicos como de estabilidad docente. El *precariado* (neologismo acuñado para dar cuenta de la nueva realidad), avanza en la sociedad neocapitalista, y la universidad no es una excepción.

M.S.: *¿Qué vas a hacer cuando te jubiles?*

V.N.: Uy, tengo tantas cosas, tengo tanto que escribir y leer... También la música, el deporte, el teatro... tengo muchas aficiones que voy sosteniendo medio a los ponchazos debido a que el tiempo es un bien escaso... También las charlas con los jóvenes, largas, distendidas: son botellas de oxígeno...

M.S.: En nuestra materia, Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, el programa está pensando en el futuro pedagogo y en cómo munirlo de algún tipo de bagaje en torno de la historia de la pedagogía, de ese legado pedagógico, que de alguna manera tiene que conocer para poder inscribir su práctica en algún linaje. Un problema que teníamos es la aversión de los estudiantes por cualquier contenido histórico, hay como una cosa de rechazo a lo anterior, y como una necesidad de que nosotros miremos su presente, no sé muy bien por dónde viene la cosa, pero hay problemas para transmitir aquello, porque no le encuentran demasiado sentido a cualquier experiencia, por más que haya sido la experiencia más libertaria... Uno de los núcleos de ideas y experiencias pedagógicas lo agrupamos en torno a las pedagogías preocupadas por la emancipación, incluimos las pedagogías críticas, y también a la pedagogía social contemporánea, porque la pedagogía social se inicia en la Argentina con aquellas maestras normalistas médicas, más del discurso higienista. Inscrubimos ahí, en el grupo de las pedagogías críticas o emancipadoras como te decía, a la pedagogía social, porque en la Argentina siempre ha sido un discurso de aquellas mujeres primeras, incluso ahora, la Pedagogía social remite más a las prácticas que desarrollan las ongs, un discurso emparentado un poco con la educación popular, con influencias de pedagogía crítica, con una cierta pedagogía cristiana. Sin embargo, Vanesa Partepilo,⁶ me decía que es medio violento ubicar a Pedagogía social dentro de este grupo de pedagogías preocupadas por la emancipación social, porque en realidad, en tus trabajos Violeta, no se advierten señales de la denominada pedagogía crítica o de un discurso marcadamente asociado a la emancipación social dentro de esa línea, sino que hay más un interés por la inscripción de los sujetos en un orden simbólico, ¿estamos violentando la Pedagogía social en este agrupamiento?

V.N.: Pedagogía social como corpus no existe. La Pedagogía social es un campo (en el sentido planteado por Bourdieu) y, por tanto, existen diferentes posiciones. En Pedagogía social, hay quienes sostienen una posición que denominan emancipatoria, cuestión con la que yo disiento: pues la emancipación no puede ser un objetivo del

⁶PARTEPILO, Vanesa: Profesora de Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, ECEFFYHUNC.

educador y que el sujeto DEBA alcanzar. Personalmente, la opción que he tomado, es pensar la educación en general y la social en particular, como la posibilidad de abrir el mundo a un sujeto para que pueda inscribirse simbólicamente en ese mundo, pero la posición remite a sus propias opciones. De lo que se trata es que ese sujeto se apropie de bienes, de elementos de la cultura plural para hacer sus proyectos (particulares, colectivos) y pueda producir un quiebre en lo que se le supone como “destino ineluctable”. Ahí, en todo caso, podríamos ver un efecto emancipatorio, pero que no nos autoriza a prejulga acerca de la orientación, el alcance o el contenido de esa emancipación, de esa disrupción. El concepto de la educación como anti destino (el enunciado compromete la posición del educador, no un *deber* del sujeto), remite a un acto educativo que produzca en el sujeto ese efecto, de percibir que otro mundo para él también es posible, otras maneras de acceder al mundo, otras maneras de tramitar las herencias culturales, etc. Para mí está ahí el punto nuclear de la educación. Por supuesto, este planteo conceptual se despliega en una praxis que toma en cuenta al sujeto, a las herencias culturales (a las que el todo sujeto tiene derecho), a la invención, al principio de igualdad (no se trata de “educaciones” sectoriales: para pobres y desechados en general), etc. Prefiero hablar de praxis educativa y no atribuirle sentidos que puedan operar como pantalla de cosas muy diversas y que terminan dejando al sujeto a la intemperie. Prefiero que cada cual tome a su cargo su propia vida en la necesaria convivencia con los otros y que pueda sostener (transformar, reactualizar,...) sus decisiones.

M.S.: *¿Esa sería la dimensión política de la Pedagogía social?*

V.N.: Ética y política. Habría que puntualizar que la Pedagogía social, en tanto teorización, puede desarrollarse en diversas condiciones políticas, lo ideal es la democracia (por llamar de alguna manera a ciertas formas políticas del neocapitalismo), porque como en la Pedagogía social puede haber una voluntad transgresora, en regímenes dictatoriales esto se hace –como mínimo– más complicado... Ahora bien, la praxis de la educación social es inviable si no hay un contexto mínimamente democrático, esto es, donde al menos se tolere la diferencia, la alteridad. Se podrá apelar a la educación social pero, si el contexto no permite ciertos juegos democráticos, lo que se instaura es un dispositivo de control social puro y duro, donde no se trata de derechos sino de cuestiones graciabiles, de clientelismos, etc. Un dispositivo de control social busca hacer permanecer a los sujetos en un circuito social establecido, sin posibilidad de

salida que no sea criminalizadora para el sujeto. La educación, entonces, lo que hace es brillar por su ausencia, aunque nominemos a esa práctica y a esos dispositivos como educativos, porque lo que están haciendo es reduplicar el supuesto destino social de ese sujeto. Pero la educación es otra cosa. Alain, ese pedagogo francés de comienzos del s. XX, nos habla de ellas. Cuando hablamos en Pedagogía social del acto educativo, estamos hablando de un punto disyuntivo, de descolocación del sujeto y del propio agente de la educación; el único recurso que tenemos es la cultura, en un sentido amplio y plural. Las dimensiones donde todo esto se juega están abordadas en la actualidad, entre otros autores, por Bauman,⁷ R. Sennett, R. Castel, G. Agamben, Byung-Chul Han, o Paul Virilio. Las nuevas dimensiones de tiempo y espacio también marcan otros entramados de la subjetividad. Por ejemplo, la escuela de la modernidad se funda en el supuesto de un sujeto de educación al que hay que disciplinar para que encarne el ideal de ciudadano de época: sumiso al destino de clase, respetuoso de la ley y de las normas morales. Se lo consideraba sujeto de la conciencia desde el paradigma cartesiano. Hoy aparecen ya en la universidad sujetos que responden a otras coordenadas. Para algunos la autoridad y el valor de la palabra dada no tienen credibilidad ni siquiera existencia, como tampoco los proyectos a largo plazo o compromisos más allá de las circunstancias presentes. Responden a fuentes de estímulos diversos y simultáneos, parpadeantes, discontinuos. Por tanto, hemos de reinventar una praxis que no entronice la queja (cuando no directamente el odio) como “el color del cristal” con que se mira a los sujetos de la educación, a los que hay que convencer, más que imponer.

M.S.: *El mundo está así...*

V.N.: Y es lo que toca, en tanto coordenadas de época. ¿Cómo encamino esto hoy? Es un desafío, no tanto para nosotros, como generación de “viejos” profesores, porque de alguna manera todo esto nos llega amortiguado, pero para los pedagogos del siglo XXI, este es el punto nuclear.

M.S.: *Si, para la educación social, y para cualquier educación.*

V.N.: Para cualquiera, porque educación social es educación que se juega en contextos diversos. Se le puso social para diferenciarla de la escuela. Pero es, obviamente, un estatuto, si más no, problemático. A falta de otro término mejor, por ahora, pusimos educación social, que da una idea de su provisionalidad. Gilles Deleuze plantea la

⁷BAUMAN, Z. (2007): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

desaparición de las instituciones. La escuela es una institución ligada al marco familiar construido en la modernidad. Señala cómo se pasa al discurso de los flujos, la gestión, la empresa que diluye las instituciones, esto es, las dinamita. Estamos asistiendo, agrega, a una larga agonía, y de lo que se trata es cómo gestionar esta agonía de las instituciones que permanentemente están requiriendo una reforma, que no dan más, porque son modelos anclados a otro contexto histórico. ¿Qué van a hacer los nuevos pedagogos? Es un tema muy interesante.

M.S.: Pensando en los nuevos ¿quiénes son los estudiantes que se acercan a la carrera?

V.N.: Aquí hay dos carreras en la facultad, la de Pedagogía y la de Educación social, en las que imparto Pedagogía social. Durante un par de cursos también la impartí en la carrera de Trabajo social. Los estudiantes de educación social suelen ser gente con menor nivel socio cultural, mientras que a pedagogía va gente con mayor nivel socioeconómico y cultural. En la primera clase, en ambas carreras, acostumbro a preguntar ¿Por qué están aquí? La inmensa mayoría están muy interesados en la educación, pero no quieren ser maestros.

M.S.: ¿El maestro como algo inferior?

V.N.: No, como algo demasiado cotidiano, rutinario. A ellos les va... no saben qué, no tienen idea, pero la rutina les parece agobiante. Me llama la atención esa posición, como si en otras profesiones la rutina fuera inexistente... En Educación social, en general, encontramos gente comprometida con las ongs, con el voluntariado, que viene a sistematizar una formación, a habilitarse para trabajar. Es todo un tema el voluntariado en educación social, cuesta muchísimo identificar qué tipo de tarea es, porque no es una militancia, tampoco es un trabajo. Me parece que esa indefinición, o la poca claridad, en un punto des-responsabilización.

M.S.: Absolutamente. Cuando he trabajado con esos grupos de educadores, les preguntaba que tenía de educativo lo que le hacían hacer, –porque nuestro trabajo consistía en analizar lo qué hacen, cómo lo hacen, para qué sirve, por qué esa película y no otra– y hay algo ahí de una mirada que obtura la realidad del otro, ¿de dónde sacaste que eso que le diste le puede gustar o interesar? ¿En que incrementa su mundo eso? Porque se produce como una cosa tautológica.

V.N.: En efecto, es más de lo mismo, por eso son mecanismos de control, porque al sujeto no se le pregunta nada ni se le abre a nada nuevo. Nosotros (el profesor Jorge Larrosa y yo misma), empezamos a impartir una asignatura de que se llama “Arte y cultura en la educación social”, y tomamos como un eje el de la basura. En ese este curso trabajé una suerte de topografía de una parte de la ciudad en relación con ese tema en conexión con otros ejes (la construcción de la mirada, el arte callejero, etc.). ¿Por qué los artistas toman hoy el tema de la basura tan fuertemente (aunque Berni lo trabajó hace ya décadas)? ¿Qué posición tienen los estudiantes frente a la producción de basura? Salieron cuestiones muy interesantes, por ejemplo, la educación basura tiene dos caras: el vaciamiento y el relleno (con basura). ¿Qué pasa con los vacíos urbanos? ¿Qué pasa con el vaciamiento cultural de las instituciones? ¿Cómo se rellena? ¿Cuáles son las basuras en la educación social? ¿Por qué?

M.S.: *Está bueno, incluso en psicoanálisis, el tema de la basura, el residuo, hay mucho para trabajar ahí, bueno...volviendo... ¿Les pasa a ustedes lo mismo que a nosotros? Esto que yo te relataba de la dificultad para transmitir el legado.*

V.N.: A diferencia de América donde se tuvo que crear cada nación, España es un conglomerado de “nacionalidades”, y se constituye sólo como estado. El tema es complejo, pues la idea de España como “nación” se sostuvo sólo en los regímenes autoritarios, como por ejemplo el franquismo. Alguien me dijo hace poco que en las escuelas de Argentina todavía se seguía izando y arriando la bandera. Eso lo explicas aquí y te dicen: eso es puro fascismo... No es que no haya nacionalismos, pero la escuela está preservada respecto a ciertos rituales (cantos, banderas,...) que evocan directamente al franquismo. Estas cuestiones produjeron un efecto de escotomización histórica y, tal vez por eso, mucha gente pregunta y se interesa. Ciertas cuestiones históricas, que fueron ocultadas, borradas en los discursos de la historia y en las prácticas académicas, vuelven a plantearse hoy. Suelo decir a mis estudiantes que soy el “retorno de lo reprimido”... pues durante el franquismo los pedagogos y maestros “no afectos” al régimen, fueron purgados: desde el cese en funciones hasta el fusilamiento, pasando por los exilios y/o la cárcel... Se pretendió erradicar todo vestigio de la pedagogía republicana. Lorenzo Luzuriaga cobra, para mí, aquí y gracias a el Dr. Claudio Lozano, un lugar preeminente. La editorial Losada fue clave en mi formación en la UBA. Gracias al empeño del Prof. Luzuriaga tuve acceso, por ejemplo, a Kant y a otros autores que él mismo tradujo y/o publicó. Aquí se borró todo. Y yo me he

ocupado de reintroducir ese patrimonio arrebatado, vaciado y rellenado con basura: Bloom y sus excéntricas taxonomías, por citar algo... Este año trabajé, en antecedentes de la educación social, a Froebel, Montessori, Bernfeld (del texto “Psicoanálisis y educación antiautoritaria”, hice una revisión para focalizar ciertas aportaciones pedagógicas y se publicó en Gedisa bajo el título “La ética del chocolate”).⁸ Retomar estos hilos fue muy interesante y para los estudiantes fue una verdadera sorpresa enterarse de estas aportaciones y de los impactos que tuvieron en Cataluña.

M.S.: Hay un trabajo muy bonito del maestro Korczak.

V.N.: Sí, pero eso no lo tomo en estos cursos, porque... a ver, la pregunta es ¿Qué se pone sobre la mesa en la educación (social)? Está orientado a evidenciar el vaciamiento cultural actual (y sus antecedentes). Se dice que los chicos no saben leer, no saben escribir. ¿No será que pocos maestros se toman en serio la tarea de enseñar? Por supuesto que ésta, como toda generalización es parcial y, en cierto modo, injusta. Pero quiero hacer hincapié en la desresponsabilización, el corte del vínculo intergeneracional. Entonces, una forma de trabajar eso es ver cómo, en momentos de giro discursivo, algunos educadores señalaron como trabajo educativo lo que estaba descartado. Y cómo cada uno pensó, imaginó, puso en práctica algo al respecto: poner en juego modalidades nuevas de vínculo y transmisión (en el sentido psicoanalítico de una transferencia). ¿Qué de la cultura plural se puso entonces sobre la mesa? ¿Dónde estuvo la invención pedagógica?

M.S.: Por eso toman Montessori, Bernfeld, con distintos dispositivos.

V.N.: Exactamente, de lo se trata es de ver cómo se puede crear, dar lugar a una invención pedagógica. La idea es que, en cada invento pedagógico, si lo damos vuelta, podemos ver qué apuesta de cultura hubo y qué suposición de sujeto. Es muy interesante ese tema.

M.S.: Vos te peleas con la idea de intervención, sin embargo nosotros entendemos la intervención como la práctica típica del pedagogo profesional, en el sentido, de que es el que tiene que inventar algo, un dispositivo en base a lo que aparece allí como una demanda, a ese invento, a esa actividad, le decimos intervención, porque siempre es

⁸Bernfeld, Siegfried, La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación Social, Gedisa, 2005 Prólogo de Violeta Núñez

institucional, siempre es con otros, y demás, ¿por qué te peleas con la idea de intervención?

V.N.: Los conceptos son distintos. La palabra intervención tiene una connotación muy particular. Etimológicamente hablando, el origen de esta palabra responde a dos registros: por un lado a las operaciones médico-quirúrgicas y, por otro, a la intervención militar... En este sentido, la intervención siempre requiere la pasivización del otro *sobre* el que se realiza la intervención correspondiente.

M.S.: *Está bien, creo que jerarquizamos la idea de intervención, en oposición al pedagogo que explica lo que pasa allí, pero no propone nada, para nosotros el pedagogo es quien propone alguna alternativa para el problema que tiene entre manos, no solo lo explica, a eso nos referimos, como un énfasis más en hacer algo ahí.*

V.N.: ¿Pero por qué no acción? O acto educativo, en el sentido que realiza una incisión, un corte. Porque el tema de la intervención remite a aplicar algo establecido, o algo que no tiene en cuenta aquello *sobre* lo cual se interviene.

M.S.: *En nuestro caso, es como venir entre, de poner algo allí, entre lo que se juega, mi propuesta, mi idea. Idea que no es ni súper original, ni traída de los pelos, sino que se construye en lo que se actúa allí, es más situacional, reconociendo ese sentido que vos le otorgás, pero no es ese el que nosotros intentamos... bueno, habrá que pensar en otro término, pero es otra la idea.*

V.N.: Claro, yo enfatizo el tema de la acción, inscribiéndolo en el discurso arendtiano, la acción como aquello abierto, incalculable, de efecto imprevisible, sustrayendo el discurso y sus efectos de esta cosa cada vez más tecnologizada (protocolarizada) de la programación, las temporalidades, las evidencias evaluativas, etc. También la universidad lo pide, se llama aplicativo. En él ya vienen establecidas las categorías y las competencias que hay que desarrollar... yo presento un estándar (“corto y pego”), para todas las asignaturas en todos los cursos... Pero lo que en verdad hago es dedicarme a trabajar con los estudiantes (a ver si puedo hacer con ellos algún tipo de acción educativa); a enseñar textos pedagógicos; a dejar tiempo sin “objetivo” alguno... Aquí el concepto de intervención está muy ligado al discurso empresarial neo liberal, e implica una previsión de *todo*. Es decir, se anula la posibilidad que construye

verdaderamente la dimensión educativa: la apertura. El dejar lugar para que algo acontezca. Que pueda advenir lo inédito.

El lunes tengo una jornada intercolegial, que reúne a todos los colegios profesionales de Cataluña, desde arquitectos hasta pedagogos, sobre el tema de la caída del estado de bienestar, visiones alternativas. Pero, ¿quién va a sostener el estado de bienestar? Que por otro lado llamarlo estado de bienestar es burlesco: se trata del estado social de derecho. Cuando el estado social de derecho es una creación histórica, como intento de preservar cierta paz social, después de una guerra, donde Europa queda muy comprometida económica y socialmente, teniendo la Unión Soviética a dos pasos... Pero, en este momento ¿qué capital va a estar interesado en mantener una mano de obra que ni siquiera puede ser un ejército industrial de reserva dado que ahora el paro es ahora estructural? Mantener el ejército industrial de reserva supuso las prestaciones de desempleo, de servicios sociales, de sanidad y educación públicas, etc. Ahora, estas poblaciones están “condenadas”, como no productoras y no consumidoras y ya no se ve necesaria la inversión en ellas. Hablar de “estado de bienestar”, considero que hace el juego al discurso neoliberal: el “bienestar” se lo ha de procurar cada uno... Por eso persisto en el nombre de “estado social de derecho” que, por otro lado, figura en el texto de la Constitución española: es eso lo que se está conculcando.

M.S.: Este discurso para jóvenes futuros pedagogos sociales ¿Cómo cae?

V.N.: Es lo que tienen que saber, ese es el tema, porque uno puede construir algo nuevo, reconociendo la situación social, cultural, económica en la que se encuentra. Entonces el problema es ¿esto se puede transformar? Deleuze⁹ tiene esa conocida frase lapidaria “no hay lugar para el temor, ni para la esperanza, sólo cabe buscar nuevas armas”. Debo decir que no sé cuáles son esas armas. Sí sé que, en este momento, obstaculizar el despliegue del uso neo gerencial en la “empresa” universitaria es imprescindible, es la tarea, hasta tanto podamos tener un curso más claro. Inmersos como estamos en este mundo, aún es difícil conceptualizarlo. Pero considero que los profesionales, profesores universitarios, maestros, nos hacemos cómplices si declinamos nuestra responsabilidad en la tarea de enseñar: estamos involucrados en esto, de una manera u otra.

M.S.: A mí me vuelve siempre la pregunta por el vínculo entre generaciones, hablando de esto de declinar, uno de los trabajos que me interesan en este momento es ¿Cómo se produce en la universidad, el vínculo entre generaciones? En base a mi

⁹Op.cit.

preocupación, de esto que te digo, de las dificultades con la materia, porque yo me enamoro de tal pedagogo y tal otro, es como la pasión propia, y es difícil de transmitir eso, porque es como que no hay un interés en eso, yo me pregunto siempre ¿Cuáles son los soportes de una formación, si la cuestión de la historia y el legado no están presentes? Hay como un “presentismo”, que no sé cómo se ancla el problema de la transmisión del pasado reciente en Argentina...

V.N.: Sí, en relación a eso no tengo muchas respuestas, y sí muchas inquietudes y preguntas. Pienso que hay cosas que se fuerzan de manera muy inmediatista. A veces es necesario que el tiempo transcurra y sedimente. Tal vez yo lo vea desde aquí. Los chicos tiene pocas o nulas referencias del franquismo, pero por ahí preguntan algo aparentemente secundario: ¿Por qué las mujeres usaban las faldas tan largas? Les llama la atención eso... y uno puede partir de la falda para ver de abrir otros temas... Pero no se puede imponer “el” recuerdo: una *memoria única*...

M.S.: Vos decís que hay como una obligación de recordar, que es lo que se rechaza...

V.N.: Sí, es un imperativo al recuerdo, y a un recuerdo inducido, vamos a decirlo así. Lo imperativo no se lleva muy bien con la tarea educativa.

M.S.: Yo creo que hay un obstáculo ahí, que tiene que ver con una opción militante, de insistir...

V.N.: A mí me parece muy bien lo de la memoria, pero el tema de los imperativos... Entiendo que, cuando algo se vuelve un imperativo, produce un rechazo en la mayoría: el imperativo resulta de un agobio intolerable, sobre todo en este momento histórico. Entonces puede suscitar falsas salidas, por ejemplo, “me opongo” o “no me rayes” o, con gran frecuencia, “no me interesa”. Respuestas ya no al “contenido” del imperativo, sino al propio mecanismo. A veces la insistencia en una dirección produce paradójales resistencias. Ignorar al sujeto y a sus propias elecciones, también. No se puede educar por decreto.

M.S.: Hay algo de eso, porque la respuesta es la indiferencia.

V.N.: Aquí, cuando la llamada escuela progresista tanto enfatizó contra el franquismo, logró el llamado “pasotismo” (pasar de todo)... Ahora hay en los jóvenes como un interés inespecífico en relación a qué fue lo que pasó... Coincido en una consideración que hacía Pio Baroja: un estudiante es aquél que va resbalando fatigosamente por las páginas de un texto hasta encontrar un salvador punto final... o sea: ¡hay que dar

tiempo! Por ejemplo, en mis cursos, siempre hay más de un grupo interesado en aspectos concretos de la época franquista: los mecanismos de represión, el cine, el modelo de escuela, el modelo de “la” familia, etc. Y se piensan y elaboran cuestiones muy interesantes. Alain decía que un maestro tiene que ser como un profesor de piano, que nunca se sorprende de que sus alumnos avancen lenta y repetitivamente y que aprendan tan poco en una clase... ¡Nuestra propia impaciencia produce los efectos de los que luego nos quejamos!

M.S.: ¿Qué hay de Kant, lo mencionas, es una referencia?

V.N.: Yo había leído algo de Kant en Bs As, pero cuando vine aquí me pareció que, dado que todo era muy diferente, podía ser un pequeño hilo conductor... Y había otra cuestión que tenía que ver con quien tradujo por primera vez los textos pedagógicos de Kant al castellano, que fue Lorenzo Luzuriaga. Mi director de tesis (tanto de la licenciatura de grado como de la tesis doctoral, el Doctor Claudio Lozano Seijas), era un franco admirador de Luzuriaga (y, en general de los pedagogos del exilio republicano español). Entonces fue como que se abrió un espacio raro, medio laberintico, un “entre-mundo, como decía Ernst Bloch, que me permitió hacer el pasaje de Buenos Aires a Barcelona... Había ido dos años seguidos a los archivos de Paraná, porque mi tesis iba a ser sobre Sarmiento, pero el tema me iba quedando a trasmano... y cuando pude enganchar aquel otro hilo, pude hacer el “trasbordo” a la pedagogía social.

M.S.: Algunos dicen que Sarmiento fue el primer educador social de la Argentina...

V.N.: Fue Alicia Caamaño (discípula de una de las maestras estadounidenses que trajo Sarmiento), quien publicó a comienzos del siglo XX un libro titulado *Pedagogía Social...* Volviendo a Kant, éste tiene para mí una centralidad importante, por esta cosa de los vericuetos del pasaje, cómo uno puede trasladarse de un lugar simbólico a otro: no hay previsión posible.

M.S.: Mira vos, para mi Kant es una lectura a través de Foucault, cuando Foucault analiza ese trabajo qué es dable pensar hoy, cómo pensar la ilustración...

V.N.: Es que parte de los interrogantes que plantea Kant: qué puedo saber, qué debo saber, qué me es dable esperar... también la lectura de Meirieu, obliga a Kant, a Arendt...

Hasta aquí llegó nuestro encuentro. Quedan resonando frases y referencias para seguir estudiando y pensando las múltiples aristas que presenta la Pedagogía Social como la disciplina desde la que se trabaja, teórica y prácticamente, en las complejas fronteras de la inclusión/exclusión. Entonces, en relación a las prácticas y espacios educativos dentro y fuera de la escuela en Argentina, en tiempos en que la inclusión ya es derecho, la tarea entre manos consiste en encontrar, en relación a las políticas sociales y educativas, en cada realidad particular, las posibilidades y/o imposibilidades para el despliegue de los “efectos de inclusión” al “dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico”.¹⁰

¹⁰ (Núñez, 1999: 26). 1999 *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*, Buenos Aires, Santillana.

Reseña***Etnografiando el hacer género. Jóvenes tramitando experiencias e identidades en contextos de escuelas medias*****Maite Rodigou Nocetti*****Género y Sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas****Instituto de desarrollo Económico y Social. Centro de Antropología Social**

ISBN: 978-84-15295-58-7

Autora: Guadalupe Molina

Editorial Miño y Dávila

Buenos Aires - 2013.

231 páginas.

Estar en un lugar y compartir conversaciones y experiencias con las personas es uno de los preceptos fuertes de las etnografías que Guadalupe Molina hizo suyo en la investigación doctoral que dio lugar a este libro. Este estar y compartir con jóvenes estudiantes secundarios, como ella dice, le supuso atender lo que acontecía en los contextos de las escuelas medias en las que estuvo, y lo que experimentaban jóvenes que participan de esta vida escolar, especialmente en su relación entre pares. Esta mirada analítica se intensifica a la hora de relevar las construcciones de género que se sucedían en las interacciones cotidianas y conversaciones en las que participó. El título del libro ya nos ubica en la tensión entre *género* y *sexualidades*, dos conceptos que no se subsumen ni se sustituyen, pero que suponen una necesaria reflexión en su articulación conceptual y en las implicancias metodológicas a la hora de la observación empírica que realiza la autora en dos escuelas medias cordobesas.

Durante los años de acompañamiento a est*s jóvenes en su tránsito por la escuela media –y a algún*s fuera de ella–, en los que implementa distintos dispositivos

* Investigadora del Área Feminismos, Género y Sexualidades del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

de indagación, la investigadora procuró comprender lo que han supuesto las experiencias vividas en este espacio educativo y especialmente entre sus pares, en una etapa tan vital como la que atraviesan, respecto de la construcción de género y sexualidad. Los grupos escolares tienen una gran preeminencia en este período de vida donde construyen relaciones, amistades, disputas, afectos, y por lo cuales, l*s joven*s se reconocen y se distinguen. Y son estos procesos los que, centralmente, la autora examina a lo largo del libro. Para ello, se recorren conversaciones y situaciones en los que se realiza y se transforma el género.

El libro consta de seis capítulos, en los que la autora despliega el análisis de los temas que consideró claves en esta intersección entre género y sexualidad. En el primer capítulo, *Tensiones sobre género y sexualidad en la escuela secundaria*, de orden teórico-metodológico, la investigadora explicita la concepción performativa de género y el enfoque etnográfico con el que se acerca a las escuelas y los jóvenes, así como las decisiones que adopta durante la investigación. En el segundo capítulo, denominado *Escuelas, Cursos y Grupos: primer acercamiento*, nos presenta a los dos colegios en los que se llevó adelante la investigación y específicamente los cursos con los que compartió tiempo y actividades. Esta mirada local no deja, a su vez, de atender a los contextos en los que se desarrolla estas existencias y estas relaciones, registrándose marcas de acontecimientos en la realidad nacional como fue la crisis del 2001 o la impronta en las instituciones de la enseñanza media de las legislaciones y políticas educativas nacionales y provinciales. *Las disputas de género entre grupos escolares* se configuran como el tercer capítulo, donde la mirada de la investigadora “recorta” grupos de jóvenes en el espacio escolar, que aparecen como espacios de identificación y diferenciación, espacios de disputas y acercamientos, en donde se dirimen y juegan reconocimientos sociales. Las disputas entre chicas, por un lado y entre chicos, por otro, cobran relevancia a la hora de analizar las actuaciones genéricas. El capítulo cuarto, *Interpelaciones sobre género y sexualidad: alumnos gay*, distingue la manifestación expresa del homoerotismo de algunos alumnos (varones) y las implicancias que supone en las relaciones entre joven*s, así como las reacciones de l*s adult*s de la escuela, y tangencialmente, de las familias. En el capítulo 5, *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela*, se analiza la presencia de jóvenes embarazadas y con hijos en las escuelas medias argentinas como una realidad advertida en los últimos años, dado que anteriormente eran expulsadas o abandonaban este tramo educativo. A través de la reconstrucción de la experiencia de maternidad de tres jóvenes, la autora discute cierta

forma hegemónica de pensar la irrupción del embarazo y la experiencia de la maternidad en las adolescentes y muestra la diversidad en sus posicionamientos subjetivo-sociales, siempre en articulación con los contextos familiares y escolares. Finalmente, el capítulo 6 *Erotismos, amor y poder en la construcción de sexualidades adolescente*, abre a una temática todavía escasamente explorada en Argentina y menos aún en contextos escolares. Se asoma aquí al espacio escolar como un espacio de socialidad donde habitan los juegos eróticos, la sexualidad y la institución del noviazgo. Se recuperan las propias clasificaciones y valoraciones que hace los adolescentes de las situaciones que son relatadas y recuperadas, donde el control social no deja de estar presente, aún en aquellas prácticas que lo subvierten de algún modo. A pesar de la sanción de normativas y políticas nacionales que han supuesto una ampliación de derechos en el campo de las sexualidades y los géneros, persisten las situaciones de subordinación de las jóvenes mujeres en las relaciones sociales.

El libro de Guadalupe Molina aporta un recorrido de indagación respecto de cómo l*s jóvenes tramitan las experiencias sexo-genéricas, especialmente en sus relaciones entre pares y en el espacio escolar. Sin pretender llegar a generalizaciones ni explorar todas las posibilidades existentes a partir de la pregunta de investigación, es un estudio que nos proporciona elementos significativos para aproximarnos a comprender las tensiones entre diversas formas de sexualidad y género que están presentes y se ensayan en las relaciones que entablan jóvenes entre sí y con el mundo adulto, especialmente las familias y la escuela. Abre así una puerta a estos mundos y nos indica la necesidad de indagar algunas situaciones que ella no relevó en los contextos analizados, como la mostración de erotismo lésbico o la experiencia de la paternidad.

Uno de los méritos de este libro es que busca comprender estas formas y posiciones desde el sentido que le dan l*s propi*s jóvenes. De esta forma, la obra nos permite enfrentarnos con las interpretaciones adultocéntricas que impregnan normativas y actuaciones institucionales, tanto las que contienen valoraciones negativas respecto de estas formas genéricas y de sexualidad, como aquellas que las contemplan como extrañas o inentendibles. Y esto es posible porque la misma autora fue interpelada y sorprendida por estas voces, y tomó las precauciones en sus observaciones y escuchas de no cerrar sentidos. Al mismo tiempo, se articulan proposiciones conceptuales que nos permiten ubicar estas voces en tramas y procesos sociales más amplios y complejos. De esta forma, la investigadora observa y analiza aquellas *insistencias* del “reglamento de género” –en términos butlerianos– pero también *nuevas actuaciones* por parte de l*s

jóvenes, ensayos de posiciones sexo genéricas diferentes a las que se esperan y transmiten, incluyendo en su análisis la dimensión de poder que suponen y articulando con otras relaciones sociales –de clase, racializadas, generacionales–. Es así que el sufrimiento o la soledad son audibles para la investigadora, pero también aquellos nuevos caminos que hacen los jóvenes y que suponen construcción activa de futuro. Si el libro busca interpelarnos para pensar y desafiarnos en pos de una escuela inclusiva y democrática, como señala su autora, el objetivo ha sido logrado.

Reseña

***“Experiencias escolares. Sujetos y escenarios”.* Comp. Gloria Borioli**

**Lic. Esp. Romina Ardiles
Lic. Esp. María Victoria Saracho
Lic. Ivana Fantino**

Experiencias escolares. Sujetos y escenarios**Colección Poliedros**

ISBN 978-987-1330-87-4

Compiladora: Prof. Mgter. Gloria Borioli

Editado por la Universidad Nacional de Villa María

Córdoba - Octubre 2013

192 páginas

“Experiencias escolares: Sujetos y escenarios” irrumpe en el horizonte bibliográfico con una propuesta disruptiva, novedosa y cautivante. La escuela es el común denominador de miradas alternativas, escrutinios profundos y experiencias singulares que, agrupadas bajo los ejes “Sujetos” y “Escenarios”, cimentan la arquitectura de una obra colectiva de valor inestimable.

La Mgter. Gloria Borioli compila e integra los aportes de los autores, dando a luz a una obra –como ella afirma– *“lecturable desde diferentes perspectivas y diferentes finalidades”*, en una tarea que equilibra el análisis técnico, la praxis, las experiencias de la temática bajo análisis y una estética de claro sesgo literario que capitaliza la belleza del lenguaje, aporte que se completa, con el prólogo y el epílogo de la compilación.

La propuesta reúne una serie de artículos que nacen de investigaciones realizadas en escuela preuniversitaria cordobesa y Universidad Nacional de Córdoba. Son una conjunción de dichos y entredichos, de relatos, de vivencias y experiencias llevadas a cabo en dichas instituciones, que abre al lector un abanico de reflexiones e interrogantes y que toma no solo escritos de profesores sino también de estudiantes de Ciencias de la Educación y de Letras.

Cada trabajo es singular

Un acierto del libro radica en la singularidad de cada trabajo, en la diversa procedencia disciplinar de los autores –cada uno con su forma de mirar, interpelar e interpretar la realidad– y la conjunción de distintas líneas teóricas y metodológicas – como el análisis crítico del discurso, el psicoanálisis, la geografía social, la investigación etnográfica, las didácticas específicas, la sociología educativa, la antropología del espacio, el estudio de caso y hasta las artes y la mitología– a fin de reflejar las multiformes imágenes de la escuela.

La estructura de libro se compone de dos partes. La primera, titulada “*Sujetos*”, se subdivide en tres capítulos:

- 1- “*Cuadros de una evaluación. Reflexiones sobre el trabajo de campo desde la música y la pintura*” por Gloria Borioli. Es un artículo que imbrica recursos artísticos (música –obra para piano de Mussorgsky– y plástica –exposición de pinturas de Viktor Hartmann–), con el psicoanálisis y la literatura, para reflexionar acerca de la evaluación en contextos universitarios y preuniversitarios argentinos, recuperando valoraciones y palabras de los alumnos, recogidas en su práctica como docente e investigadora. La autora concibe a la evaluación como “*un proceso intrínseco de la enseñanza y por lo tanto implicado en la apropiación de conocimientos y valores*” (Borioli, G. 2014: 18).
- 2- “*Una constelación de afectos que anida en las grietas de la escuela. Reflexiones en torno al Grupo Juvenil (un refugio indecible)*” por Yair Buonfiglio, muestra las representaciones que circulan en torno al “Grupo Juvenil” que funciona dentro de y en compleja relación con una escuela “*que se va configurando como un complejo entramado en el que conviven estructuras tradicionales, prácticas disruptivas y sentidos en constante tensión*”. El autor describe el espacio periescolar de una institución preuniversitaria, refiriendo su función, su propósito, sus participantes y las actividades que se llevan a cabo. Para ello recurre a testimonios de estudiantes, que comparten sobre la experiencia y la pertenencia como elementos que marcan el paso por el Grupo Juvenil.
- 3- “*Los vínculos entre pares. Estrategias para sostenerse en la excelencia*” por José Nicolás Gerez Cuevas. En este artículo el autor toma los aportes de Dubet y Martuccelli (1998) para explicar los procesos mediante los que se desenvuelve la cotidianidad escolar, es decir, lo que sucede en las escuelas. En tal sentido,

Gerez Cuevas retoma la categoría de experiencia escolar para dar cuenta de cómo los propios jóvenes experimentan y vivencian la escolaridad y construyen sus lazos y sus narrativas a través de los cuales se constituyen en tanto sujetos en la escuela.

La segunda parte, bajo el acápite “*Escenarios*”, se compone, también, de tres capítulos:

- 1- “*La teletecnodiscursividad en los lazos socioafectivos*” por Gloria Borioli. Este artículo nace de una investigación de corte cualitativo, con un marco metodológico que prioriza experiencias de vida y entrevistas en profundidad y con líneas teóricas procedentes de la antropología del espacio, de estudios culturales, del psicoanálisis, del análisis del discurso y de la educación. Desde tales puntos de partida, plantea interrogantes en relación a los lugares que ocupan los jóvenes en la sociedad, los lugares que se dan ellos mismos y de qué manera generan y gestionan sus lazos socioafectivos y sus saberes dentro y fuera de los espacios institucionales y de los espacios virtuales.
- 2- En “*Aportes de la conversación entre psicoanálisis y educación*”, la psicóloga de corte lacaniano María Victoria Qüesta analiza qué aportes puede brindar la *Conversación* entre el Psicoanálisis y la Educación para abordar los sentidos y significados de la evaluación en la escuela secundaria, con aportes de Philippe Perrenoud y Carmen Palou de Maté.
- 3- “*Entre el deber ser y lo que está siendo*” por Natalia Bosch. En este último artículo del libro la autora comienza explicando el concepto de construcción de la identidad. Al respecto plantea que el sujeto social se hace en relación constante con otros. Considera a esta relación nosotros-otros trascendente a cualquier ámbito social. Por ello, en su texto atribuye a la escuela un papel primordial en la producción y reproducción de esta relación de oposición. Además, desarrolla el concepto de identidades juveniles y hace una caracterización de la escuela referida –en la que ancla todo el libro– en base a entrevistas realizadas a jóvenes alumnos con el objeto de estudiar los vínculos, los modos de comunicarse y los sentimientos de pertenencia que allí acontecen.

Confiamos en que este libro constituirá un aporte para los docentes e investigadores, ya que en tiempos de incertezas institucionales, la construcción de un conocimiento situado echa luz sobre las prácticas, los sujetos y los discursos en educación.

Reseña***Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria Para Jóvenes de 14 a 17 Años (PIT)¹*****Juan Carlos Llorente*****Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria Para Jóvenes de 14 a 17 Años (PIT)****Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)****Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba**

ISBN: 978-88-6522-023-8

Editoras: Liliana Vanella y Mónica Maldonado

Córdoba – Noviembre de 2013

212 páginas

Introducción

Producir una reseña de un libro constituye una invitación a analizar qué cuestiones se comunican y qué cuestiones nos movilizan e interpelan de la lectura del mismo. Se trata de un trabajo investigativo que comunica de manera rigurosa y accesible tensiones emergentes del desarrollo de políticas educativas en un espacio local como la Provincia de Córdoba, con una mirada específica en la Ciudad de Córdoba, como conglomerado urbano con problemáticas propias y comunes.

Deseo destacar, la inscripción del estudio que se reporta en un Programa mucho más amplio, como parte de políticas de investigación en educación transnacionales. La conjunción de esfuerzos y particularmente de sentidos, entre organizaciones que trabajan en escalas tan diversas y poseen lógicas y sentidos tan distintos como la Universidad, el Ministerio de Educación y la agencia de Naciones

¹ Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT), Córdoba, Argentina. UNICEF – Buenos Aires, Argentina.

* Profesor de la Universidad Nacional de Río Negro, Argentina.

Unidas - UNICEF, merece ser advertida como una colaboración de gran relevancia en la construcción de espacios de diálogo social, comprensión y acción para favorecer el ejercicio del derecho a la educación de nuestros jóvenes.

En la presente reseña intento analizar la relevancia del trabajo investigativo desarrollado por los investigadores del Área Educación del Centro de Investigaciones (CIFYH) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, a partir de presentar algunos de los puntos centrales que emergen del mismo, desde una observación distante de los procesos mismos del PIT, en tanto reflexiono sobre los datos que los autores han construido y analizado.

A tal fin describo la estructura general del trabajo desarrollado por los autores, luego comparto sintéticamente aquellas cuestiones que más fuertemente me interpelaron en la lectura y finalmente presento algunas reflexiones que nos abre el estudio desarrollado en relación a las políticas educativas y nuestros jóvenes y adultos.

Estructura de la publicación

La publicación reporta una investigación cualitativa que focaliza en el análisis de casos locales –niveles institucionales– de concreción de políticas de inclusión educativa. Se presenta un detallado encuadre estadístico sobre la situación de los jóvenes en la Ciudad de Córdoba –ceranos a los indicadores a nivel provincial– que contextualizan a escala jurisdiccional/regional la problemática de los jóvenes que han quedado excluidos recientemente de la escolarización. Se estudian en profundidad cuatro casos –instituciones donde se desarrolla el PIT– promoviendo interesantes categorías de análisis que abren sustantivas posibilidades de interpelación para el mejoramiento de las acciones políticas en los procesos de inclusión educativa.

El estudio reporta la utilización de diversos instrumentos metodológicos en la construcción de datos, que involucran la reconstrucción histórica de la emergencia del PIT 14-17, su estrategia de desarrollo efectivo en el contexto de un gran conglomerado urbano como la Ciudad de Córdoba así como las condiciones y producciones particulares –en términos de prácticas educativas– de los casos estudiados.

En el análisis hay una marcada focalización en las prácticas instituyentes, sean éstas para consolidar formatos pedagógicos propios de los espacios locales o para transformarlos. Tales prácticas se concretizan a partir de la agencia de los actores locales que participan. Capturar el espacio local y vincularlo analíticamente a políticas

que se definen en escalas diferentes y distantes de los espacios locales, no es una tarea simple. Sin embargo, la aproximación adoptada por los autores ofrece muy buenas posibilidades para establecer tal vinculación analítica.

En las conclusiones los autores presentan y analizan los resultados en torno a tres ejes fundamentales para atender la exclusión educativa de los jóvenes, a) innovaciones que se proponen en el programa, b) la propuesta de enseñanza, c) la inclusión y ciertas tensiones interpretativas

a) Las innovaciones que se proponen en el programa

El estudio plantea que el Programa ensaya nuevos formatos (Pág. 190) escolares tendientes a garantizar el derecho a la educación para una población joven y normativamente en edad escolar, que el sistema escolar no pudo contener, el mundo productivo no puede acoger formalmente y consecuentemente el ejercicio de una ciudadanía responsable y crítica, se encuentra vulnerada justamente por la negación de los derechos civiles básicos antes mencionados.

El PIT 14-17 es un Programa a término y como tal constituye una política educativa de corto plazo. El estudio recomienda la continuidad del mismo en tanto las condiciones que le dieron origen no desaparecen. Además de coincidir con la necesidad de continuidad del Programa, deseo resaltar que las políticas de corto plazo pueden constituir estrategias de transformación muy potentes, siempre que las mismas sean parte de un proyecto que las contenga, las transforme y las construya en políticas de Estado.

Acciones remediales y/o preventivas de la exclusión y fortalecedoras de los nuevos formatos de escolarización –necesarios para la inclusión y garantía del derecho a la educación– no pueden sujetarse a la tensión de la temporalidad política –largo y corto plazo. La dimensión temporal de las políticas es atravesada por tensiones de diverso tipo como la central-local, sectorial-multisectorial, etc. (López y Corbetta 2009, pag 320).²

El PIT 14-17 es una respuesta del sistema a la exclusión educativa que ensaya una respuesta flexible, desregulada y fuertemente anclada en las capacidades e incapacidades de las instituciones educativas locales dispuestas a introducir innovaciones que permitan contener educativamente a los jóvenes.

² López, N (2009) De Relaciones, Actores y Territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina. IIPE- UNESCO, Buenos Aires, Argentina.

b) Las propuestas de enseñanza en el Programa

Los dispositivos planteados por el Programa y rediseñados en las prácticas institucionales para la inclusión son analizados detalladamente. En este sentido, se examinan los contenidos de enseñanza, la organización de los trayectos escolares, las tutorías, las limitaciones didácticas, las prácticas evaluativas, etc.

El estudio reporta la existencia de indicios de nuevas configuraciones de prácticas pedagógicas en los casos analizados. A mi juicio, el reconocimiento de un sujeto de aprendizaje con intereses y necesidades distintas, con biografías pedagógicas diversas marcadas por la falta de contención escolar y por la estigmatización social, constituye un indicio positivo y de gran relevancia en la construcción de una propuesta de enseñanza nueva.

En los análisis desarrollados se identifican aquellos aspectos que mayor dificultad presentan en la construcción de una propuesta pedagógica que pudiera dar respuesta a las necesidades formativas de los jóvenes: ajuste de la propuesta didáctica, mayor apoyo para el acompañamiento docente, falta de profesionales formados para el trabajo comunitario, etc. Los déficits identificados en el desarrollo del Programa deben ser considerados como un buen punto de partida para su mejoramiento y transformación. En gran medida, tales déficits, están fuertemente vinculados a tradiciones escolares muy difíciles de modificar en el corto plazo.

Las condiciones particulares de cada uno de los casos estudiados dan cuenta de la diversidad de respuestas construidas. El estudio reporta también algunos factores que han favorecido la construcción de propuestas de enseñanza innovadoras vinculadas a las experiencias de cada institución, sus equipos directivos y el compromiso de sus docentes. Hacer visibles tales ensayos transformativos es central tanto para la colaboración inter-institucional al interno del Programa como para el ajuste de dispositivos políticos en los niveles de planificación del Programa que permitan potenciar las evidencias positivas construidas localmente.

c) La inclusión y sus polifonías interpretativas

El estudio identifica en las voces de sus actores distintas interpretaciones del sentido de la inclusión que condicionan sus acciones en el marco del Programa. La diferencias interpretativas varían entre el reconocimiento del ejercicio del derecho a la

educación de los jóvenes y el establecimiento de condiciones para su inclusión escolar y social.

Estos resultados del estudio invitan al diseño de estrategias de diálogo entre los diferentes actores involucrados en el Programa, orientadas a la construcción de sentidos comunes al interno de las acciones del mismo. Seguramente los jóvenes con los que trabaja el PIT y desde el lugar de identificación social y educativa en el que se los ubica, puedan contribuir a la construcción de procesos de inclusión equitativa.³

La diversidad interpretativa que identifican los autores particularmente entre los docentes y equipos directivos sobre la inclusión es de gran relevancia para profundizar el análisis y desbloquear la hegemonía de categorías socio-educativas emergentes –los jóvenes ni-ni– para nuestros jóvenes que la escolarización no contiene, el mundo productivo no incluye y la sociedad estigmatiza.

Algunos aspectos a resaltar

Pareciera que existe consenso en aceptar que el peso de la historia de las estructuras de escolarización pone límites a las posibles transformaciones de la misma. Transformar las gramáticas escolares, los formatos o las prácticas discursivas de la escolarización no constituye una tarea simple desde ninguna perspectiva de análisis. La persistencia en el tiempo de programas específicos, la insistencia de los docentes y estudiantes y la paulatina creación de condiciones institucionales para la transformación de las prácticas pedagógicas, parece constituir el camino a transitar cuando se trata de cambiar formatos escolares para promover la inclusión educativa y crear condiciones para la consecución de algún nivel educativo.

Como bien señala el estudio, existen programas en toda América Latina tendientes a dar respuesta a la incapacidad del sistema escolar de contener a los jóvenes para garantizar la culminación de la escuela media. Tal vez un rasgo particular y fuertemente condicionante del PIT en el contexto argentino, es la obligatoriedad de la escuela media.

Este marco normativo vigente, asociado a un requerimiento social claro y contundente de acreditación de la escuela media, crea condiciones particulares para este

³ En línea con el planteo de los autores se puede ver el análisis de Amartya Sen Cap II Exclusión e Inclusión, en Amartya Sen y Bernardo Kliksberg (2007) *Primero la Gente*. Ediciones Deusto, Barcelona, España.

colectivo de jóvenes y para el Estado como garante del ejercicio del derecho a la educación.

Deseo puntualizar tres aspectos que surgen de la investigación desarrollada y que merecen especial atención por su relevancia para el diseño y desarrollo de políticas de educativas a) regulación versus autonomía, b) la impronta institucional y c) la demanda educativa de los jóvenes.

Regulación vs. autonomía

Los autores identifican en sus análisis esta tensión –regulación/autonomía– en la implementación del PIT 14-17 que ofrece posibilidades muy interesantes para pensar la introducción de políticas de inclusión educativa no solo para el colectivo particular de jóvenes de 14-17 años, sino para el sistema escolar en su conjunto.

Explícita en sus objetivos, sugerida o simplemente ausente; la desregulación es una característica sumamente valorable en una estrategia política que pretende permear el aparato de la escolarización. Es allí, localmente, en las instituciones educativas donde una regulación flexible o simplemente ausente, abre oportunidades para la innovación pedagógica. Ciertamente es, que ante la ausencia de regulaciones específicas, enfrentamos la posibilidad, que las tradiciones escolares menos deseadas regulen irreflexivamente las prácticas del nuevo programa. El estudio da cuenta claramente de esta situación.

Sin embargo, en términos de política educativa, es muy importante considerar que la incorporación de programas al sistema escolar –entendidos como innovaciones a los formatos preexistentes– se realice de manera desregulada abriendo las posibilidades de definición de las regulaciones a los espacios locales.

Impronta institucional

Los autores analizan también la impronta institucional como mecanismo de inclusión a través de la descripción y análisis de las distintas formas en que cristalizan los procesos de inclusión (Pág. 123- 150). Se presentan entonces los cuatro casos estudiados y se analizan a través de categorías que permiten comprender las singularidades históricas, las posibilidades actuales de los equipos docente/directivos y las expectativas singulares de los jóvenes para volver a estudiar.

Las categorías construidas para presentar cada caso permiten pensar en estrategias de intervención y acompañamiento de las instituciones para potenciar

aquellas prácticas innovadoras y criticar reflexivamente aquellas otras prácticas que aparecen como limitantes de las innovaciones necesarias. Así por ejemplo se evidencia como ciertos formatos de la escuela media se imponen, limitando las posibilidades de concretar una política de inclusión educativa en el espacio local o por el contrario, se evidencian rupturas con los formatos escolares que abren posibilidades a la innovación para la inclusión.

La demanda educativa de los jóvenes

El estudio abre interrogantes muy potentes en términos de política educativa, al caracterizar la situación particular de la demanda de los jóvenes en la Ciudad de Córdoba para la finalización de la educación media.

Se define la demanda educativa de los jóvenes como la “... *condición que se le atribuye a los sujetos teniendo en cuenta lo que legalmente se espera que ocurra según los créditos logrados en su trayectoria escolar...*” (Pág. 29)⁴

Coincidiendo con los autores en la definición de la demanda educativa – contextualizando en el caso de Argentina que establece como obligatoria la educación media– sería necesario profundizar el análisis en las relaciones entre demanda educativa de los jóvenes, ejercicio del derecho a la educación de los jóvenes y responsabilidad del Estado para garantizar el derecho y satisfacer la demanda.

La extensión de la obligatoriedad de los trayectos escolares al nivel medio afecta las transiciones de los jóvenes a la vida adulta y en consecuencia las respuestas a esta nueva situación que se generen desde el Estado exigen políticas integrales e intersectoriales.⁵ Esta situación es analizada por los autores (Pág. 198) en relación a los diferentes modos de entender la inclusión por parte de los docentes y directivos de las instituciones del PIT consideradas.

⁴ En el texto los autores establecen una diferenciación entre demanda *actual efectiva*, *actual no efectiva* y *sin demanda*. Tales categorizaciones de la demanda fueron producidas por el proyecto UNICEF-UNGS y se reportan en Díez, M.L y Toscano y otros (2012) Centros de escolarización de adolescentes y jóvenes. UNICEF-UNGS, Buenos Aires, Argentina.

⁵ Un estudio interesante que puede complementar el análisis planteado por los autores es el de Repetto, Fabián y Gala Díaz Langou (2014) Recomendaciones integrales de política pública para las juventudes en Argentina. Documento de Políticas Públicas 137. www.CIPPEC.org

A modo de cierre

“El PIT 14-17 es un programa que parte de reconocer el importante caudal de jóvenes que abandonan la escolaridad secundaria. Se calcula que, en la Provincia de Córdoba, el sistema educativo provincial pierde entre el 43 % y el 47 % de jóvenes en el segmento comprendido entre los 11 y los 17 años (Scasso, 2012).⁶ Se produce un incremento significativo de la deserción a partir de los 15 años de edad, siendo el descenso más pronunciado a los 17” (Pág. 189).

Los jóvenes claramente explicitan la necesidad social de completar el trayecto educativo de la escuela media (Pág. 102) a la vez que reconocen en el Programa una alternativa cercana y posible de formalización laboral asociada a la acreditación escolar.

La investigación desarrollada sobre su implementación en la Ciudad de Córdoba, ofrece herramientas conceptuales muy importantes para el ajuste y profundización de alternativas formativas para los jóvenes que la escuela media no contiene. El estudio evidencia la necesidad de construcción de procesos de inclusión en los espacios institucionales, con actores específicos. El conglomerado urbano como espacio particular de producción de prácticas educativas demanda una focalización mayor en las comunidades específicas en las que funcionan las instituciones educativas, para la construcción de procesos de inclusión.

El PIT 14-17 emerge con el objetivo y esperanza de modificar ciertas condiciones estructurales que niegan el derecho a la educación a los jóvenes. La discontinuidad –o falta de sostenibilidad política y económica– de programas tendientes a inclusión educativa hace muy difícil evaluar el poder transformador de tales iniciativas.

La investigación desarrollada debe constituir un paso más en la construcción del Programa así como un aporte para la construcción de políticas en general orientadas a la inclusión socio-educativa de los jóvenes.

⁶ Proyecto PIT 14-17. Resultados de encuesta aplicada a alumnos en el marco del proyecto “La educación secundaria en los grandes centros urbanos: la escolarización de adolescentes y jóvenes en la ciudad de Córdoba”. UNICEF – FFyH. UNC. Documento Interno.

Reseña

“Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela”. Coord.: Nora Alterman y Adela Coria

Marcela Sosa*

Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela

Editorial Brujas

Coordinadoras: Nora Alterman y Adela Coria

ISBN: 978-987-591-446-9

Córdoba - 2014

220 páginas

La serie de estudios parciales que componen este libro, que abarcan los años 2003 al 2011, son resultado del Proyecto de investigación “Condiciones de escolarización y transmisión de saberes. El caso de escuelas primarias y secundarias de Córdoba” dirigido por Nora Alterman y Adela Coria.

Coincido con quien prologa esta obra, Alfredo Furlán, cuando plantea que éste es un *libro útil*, en el sentido de los aportes que puede brindar a los diferentes lectores – estudiantes, funcionarios, investigadores– *interesados por la justicia social*.

Agregaría que es un libro que socializa saberes forjados en una investigación, cuyo enfoque y perspectiva son cada día más necesarios. Hablo de una mirada y un hacer comprometidos, que recupera voces de los sujetos desde la escuela y describe e interpreta eso que en la jerga se denomina “procesos de implementación de proyectos” locales y nacionales y que a partir de estos estudios, resultan menos opacos, aunque visibilicen más complejidades de las supuestas. Como dicen sus coordinadoras, “Con el trasfondo de la tensión inclusión-exclusión, este libro pretende dar cuenta de la

* Prof. Titular de Corrientes pedagógicas contemporáneas, Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC.

singularidad con que se expresan problemáticas estructurales y emergentes en la coyuntura” (pag 26).

En el primer capítulo, *La transmisión educativa: condiciones y tensiones en escuelas públicas*, Nora Alterman y Adela Coria, hechan mano de interesantes referencias para plantear y justificar una lectura pedagógica de los procesos analizados, entre esos aportes –Ezpeleta, Dubet, Meirieu, Terigi, Furlán–, las conceptualizaciones de Basil Bernstein acerca del orden regulativo y el orden instruccional adquieren relevancia en orden a su capacidad explicativa de las tensiones entre disciplinar y enseñar en los procesos de escolarización.

En capítulo segundo, *Transmisión escolar e inclusión en la escuela secundaria. Un relato de encuentros y desencuentros*, María Eugenia Danieli y Gonzalo Gutiérrez, señalan las distancias entre lo que las políticas proponen y lo que la escuela pueden construir, recuperando voces de estudiantes, construyendo las formas que adquiere la experiencia escolar y la intervención docente, para plantear finalmente, la necesidad de elaborar dispositivos de acompañamiento al trabajo de enseñar, que supere el carácter normativo del discurso educativo. Se alienta en este trabajo la importancia política de construir dispositivos colectivos de propuestas de enseñanza.

En el tercer capítulo, *La tarea de escolarización: el desarrollo de dispositivo de apoyo estudiantil y los procesos de exclusión socioeducativa en la escuela secundaria*, Octavio Falconi y Mariana Beltrán, hacen foco en aquellos dispositivos destinados a sostener la escolarización y de las condiciones sociopedagógicas que permiten o hacen obstáculo en la apropiación de saberes escolares. Así, se recuperan las tutorías y un singular dispositivo centrado en el *afecto*, para construir condiciones de sostén a la escolaridad. En éste capítulo así como en el anterior, se aboga por la construcción de propuestas situacionales de apoyo a la enseñanza, que alivien los efectos de condiciones contextuales y disminuyan las inercias pedagógicas.

Mariel Castagno y Mariela Prado, en el cuarto capítulo, *Miradas sobre los estudiantes y propuestas de enseñanza en la escuela secundaria*, arriesgan la hipótesis del valor de la confianza hacia los estudiantes, como factor de ruptura con destinos escolares considerados inexorables. A partir de un caso en el que se relatan las características instituyentes de un proyecto de revista escolar, se señalan la importancia de proyectos que se sostienen en una región afueradentro, refiriendo al trabajo de la escuela en red con otras instituciones, y sobre todo al valor de la invención de

mediaciones que ponen en entredicho al consabido formato escolar, y que las autoras denominan experiencias alternativas.

Extrañar la escuela: acerca del Programa de Inclusión/Terminalidad de la Educación Secundaria, es el capítulo cinco del libro, cuyo autor es Eduardo López Molina. Se trata de un análisis del Programa destinado a jóvenes de 14 a 17 años, – implementado en el marco de un Plan de Mejora Institucional, tendiente a acompañar la obligatoriedad para el nivel–, a través de la Secretaría de Educación del gobierno cordobés. El PIT, brindaría la posibilidad de escolarización a más de diez mil jóvenes desfasados en edad, potenciales destinatarios de la propuesta. El autor, optimista en cuanto a las intenciones de esta política estatal, advierte acerca de ciertas condiciones que deberán atenderse: la revisión de la función adulto, la de evitar la cristalización de circuitos diferenciados, los cambios en la organización de la escuela, etc. Sobre todo, enfatiza en el desafío político-pedagógico de brindar posibilidades de simbolización frente a las duras condiciones de vida de los jóvenes, con el que se tramite otro modo de inscripción social.

En el capítulo seis, *“Faltaron libros en una época, pero ese no es el problema ahora...” En los márgenes: el caso de las Bibliotecas PIIE en escuelas primarias*”, su autora, Paula Basel, analiza la política del ministerio nacional en torno a provisión de libros para las escuelas en el marco articulado del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), con el Plan nacional de lectura, destinado a escuelas en condiciones de críticas, con el desafío de ampliar y diversificar el canon literario escolar. Desde el caso particular que se analiza se abren interrogantes generales respecto de las políticas focalizadas destinadas a las “escuelas en los márgenes” y sus horizontes igualitarios. En este capítulo como en otros en los que se recuperan la escuela y los sujetos a escala “real”, podemos leer otros sentidos, que se juegan con otras prácticas y palabras, construyendo esas mediaciones imprescindibles para romper –hasta donde es posible– con el circuito reproductor de las desigualdades pedagógicas y sociales (Coria, 2006, citado en pág 203). Como dice Furlán en el prólogo, “aire fresco” en un paisaje gris.

Para finalizar este comentario, agregaría que este es un libro que *da trabajo*, en el sentido de ofrecer pistas para pensar acciones de asesoramiento y acompañamiento pedagógico e institucional, proyectos de intervención, nuevos temas y formas de investigar, y que acerca herramientas para atravesar un panorama sombrío y con urgencias.

En suma, el libro como dicen sus coordinadoras, plasma una investigación inscripta en un compromiso profesional, subjetivo y político del conjunto de investigadores que agrupa y que aboga por la ampliación de derechos y la construcción de condiciones que conduzcan a ello.