

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales, latinoamericanos e internacionales reconocidos.

Serie Indagaciones

Nº 29 Vol. I y II ~ Enero/Diciembre ~ 2019

NEES - UNICEN - TANDIL - ARGENTINA

ISSN 1515-9485

ISSN (electrónico) 2313-9927

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones Nº1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires – Argentina

Nº 29 - Enero/Diciembre - Vol. 1 y 2 - 2019
Revista anual del NEES-FCH-UNICEN



INDEXACIONES:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
QUALIS/CAPEs - Brasil.
IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa.
SciELO - Scientific Electronic Library Online: www.scielo.org
CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades: www.dgb.unam.mx
REDALYC - Sistema de Información Científica Redalyc - Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
ESCI – Emerging Sources Citation Index – WOS - Web of Science. Thomas Reuters.

BASE DE DATOS:

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.
CENDIE, Dirección Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
Cátedra Iberoamericana de la Universidad de Islas Baleares:
www.uib.es/catedra_iberoameri-cana/revistas/img/blanco.pdf
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação. Brasil www.inep.gov.br/
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, México:
www.sitios.ruv.itesm.mx/portales/.../imagenes/.../RevistasEducacion.pdf
CIC Digital, Repositorio Institucional de la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires:
<https://digital.cic.gba.gob.ar/>

DIAGRAMACIÓN DE INTERIOR: Natalia Cuchan - Jorgelina Méndez - Juan Suasnábar - Natalia Vuksinic - Natalia Correa.

ARTE DE TAPA: Lucrecia Etchecoin - María Guadalupe Suasnábar (Instituto de Estudios Escenográficos - www.indees.com.ar - Facultad de Arte, UNICEN).

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN DE TAPA: Yanina Jensen - Matías Petrini (Chila Producciones - www.chilaproducciones.com.ar).

SUSCRIPCIÓN:

Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina. E-mail: revistaespaciosenblanco@gmail.com

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL

Tandil – Argentina

Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista.

Contacto: e-mail a revistaespaciosenblanco@gmail.com o espacios@fch.unicen.edu.ar

Teléfonos (54-249) 4385770 (NEES) (int.5101). Tandil, Buenos Aires, Argentina.

www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar

Facebook Fan Page: Revista Espacios en Blanco

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES (UNICEN)**

Rector
Cr. Roberto Tassara
Vicerrector
Dr. Marcelo Aba

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (FCH)

Decana
Prof. Alicia Spinello
Vicedecana
Mgter. María Cecilia Di Marco

NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES (NEES/CICPBA)

Vice-directora (a cargo)
Dra. Andrea Díaz

ESPACIOS EN BLANCO

DIRECTORA
Dra. Renata Giovine
CO-DIRECTORA
Dra. Rosana Corrado
SECRETARIA DE REDACCION
Dra. Jorgelina Méndez

CONSEJO ASESOR

Adriana Puiggrós (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
Agueda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual do Campinas -Brasil)
Alberto Martínez Boom (Universidad Pedagógica Nacional - Colombia)
Ana María Corti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)
Antonio Bolívar (Universidad de Granada - España)
Emilio Tenti (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
Estela Miranda (Universidad Nacional de Córdoba - Argentina)
Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València - España)
François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen Bordeaux 2 - Francia)
Frank Simon (Universiteit Gent - Bélgica)
Gabriela Ossenbach (Universidad Nacional de Educación a Distancia - España)
Gerardo Bianchetti (Universidad Nacional de Salta - Argentina)
Helen Cowie (Universidad de Surrey - Gran Bretaña)
Inés Dussel (Instituto Politécnico Nacional - México)
José Antonio Castorina (Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina)
María Alejandra Corbalán (Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires)
Mariano Narodowski (Universidad Torcuato Di Tella - Argentina)
Mario Carretero (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Argentina)
Ricardo Baquero (Universidad Nacional de Quilmes - Argentina)

NEES/CICPBA

COMITE EDITORIAL

Ana María Montenegro
Andrea Díaz
Daniela Eizaguirre
Graciela Fernández
Liliana Martignoni
Lucía García
María del Carmen Rímoli

EQUIPO EDITORIAL

Juan Suasnábar
María Laura Bianchini
Mercedes Baldoni
Natalia Correa
Natalia Cuchan
Natalia Vuksinic
Nerina Menchón

Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

Índice

Artículos – nº29 – Vol. 1 – en./jun.

Figuraciones de la(s) memoria(s) a través del cristal de los lenguajes y retóricas del arte contemporáneo: el duelo y la ausencia en la fotografía de Santiago Porter

Juliana Enrico..... 9

Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno

Marta Belmar, Juan Cornejo, Carolina Cornejo, Julio Domínguez, Marcelo Rioseco, Susan Sanhueza..... 29

¿Otro futuro es posible? El futuro en las representaciones de estudiantes jóvenes y adultos en Gran Mendoza

Mercedes Molina Galarza..... 45

Más mercado, menos Estado: el financiamiento de los posgrados en Argentina

María Celeste Escudero y Dante J. Salto..... 65

El proceso de investigar con adolescentes sobre pensamiento postmoderno en espacios educativos complejos

Eddie Iván Torres Leal..... 85

De la alianza escuela-familia al trabajo en redes y la creación de utopías colectivas.

María Noelia Gómez..... 105

El diálogo y la universidad en la teoría de Alasdair MacIntyre

Mauro Javier Saiz..... 119

Subjetivación, arquitectura y poder: claves para un debate acerca de los sanitarios escolares sin género

Lucila Da Silva..... 133

La pedagogía empresarial en la consolidación hegemónica: un debate silenciado

Claudia Figari..... 145

La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa

Jonathan Aguirre y Luis Porta..... 161

Artículos – nº29 – Vol. 2 – jul./dic.

Aportes de la investigación a la Orientación Educativa (OE) para la elaboración de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario

Blanca A. Franzante, José M. Perdomo Vázquez y Liset Perdomo Blanco 183

Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas

Lorena Fernández Fastuca	201
<i>Autoridad Pedagógica en la formación docente. Sus rasgos en concepciones del aprendizaje como transformación</i>	
Noel Fernandez.....	219
<i>Jóvenes y estado en Argentina: Analizando la relación entre la educación y la problemática de la seguridad en los márgenes de la ciudad de Rosario</i>	
Silvia Vanesa Alucin	235

Jóvenes Investigadores

Secundaria nocturna y jóvenes "adulizados". Procesos de "adopción" de políticas de inclusión educativa

Rocío Lencina	253
---------------------	-----

Dossier N° 29 – Educación, Democracia y Justicia Social

Presentación

Andrea Diaz	269
<i>Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea</i>	
Pedro Goergen	277
<i>A especificidade da educação escolar nas sociedades republicanas e democráticas.</i>	
José Pedro Boufleuer	293
<i>A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo</i>	
Angelo Vitorio Cenci	305
<i>La justicia social como problema político-pedagógico</i>	
Margarita Sgro.....	321
<i>Decisiones de los estudiantes de Educación Superior según el entorno social. Una conjetura basada en la reflexividad, en la biograficidad y en la investigación empírica.</i>	
Alicia Villar Aguilés y Francesc Jesús Hernández i Dobo	333

NEES: Fichas técnicas	345
Publicaciones anteriores	347
Normas para la presentación de trabajos.....	349

Summary

Articles – nº29 – Vol. 1 – en./jun.

<i>Figurations of memory(ies) through the crystal of contemporary art: absence and mourning in the photography of Santiago Porter</i>	
Juliana Enrico.....	9
<i>Diversity in the classroom: gender perspective and migration in the Chilean Educational System</i>	
Marta Belmar, Juan Cornejo, Carolina Cornejo, Julio Domínguez, Marcelo Rio-seco, Susan Sanhueza	29
<i>Is another future possible? The future in the representations of young and adult students in Greater Mendoza</i>	
Mercedes Molina Galarza.....	45
<i>More market, less state: Postgraduate education funding in Argentina</i>	
María Celeste Escudero & Dante J. Salto.....	65
<i>The Process of Research with Adolescents on Postmodern Thought in Complex Educational Environments</i>	
Eddie Iván Torres Leal.....	85
<i>From the Alliance between School and Family to Networking and the Creation of Collective Utopias</i>	
María Noelia Gómez.....	105
<i>Dialogue and University in Alasdair Macintyre's theory</i>	
Mauro Javier Saiz.....	119
<i>Subjectification, architecture and power: keys to debating non-gendered school restrooms</i>	
Lucila Da Silva.....	133
<i>Pedagogy of management in the consolidation of hegemony: a debate silence</i>	
Claudia Figari.....	145
<i>Teaching Education With Human Face. Tensions And Polyphonic Challenges From a Biographic-narrative Perspective</i>	
Jonathan Aguirre & Luis Porta.....	161

Articles – nº29 – Vol. 2 – jul./dec.

<i>Research contributions to the educational orientation in the development of learning strategies in the Higher Education area</i>	
Blanca Aurelia Franzante, José Manuel Perdomo Vázquez y Liset Perdomo Blanco.....	183
<i>Thesis supervision styles in doctoral programs in Social and Biological Sciences</i>	
Lorena Fernández Fastuca	201
<i>Educational Authority on teacher training. Features on learning 's conceptions as transformation.</i>	
Noel Fernandez.....	219
<i>Youth and State in Argentina: analyzing the relationship between education and the problem of security in the margins of the city of Rosario.</i>	
Silvia Vanesa Alucin	235

Young Researchers

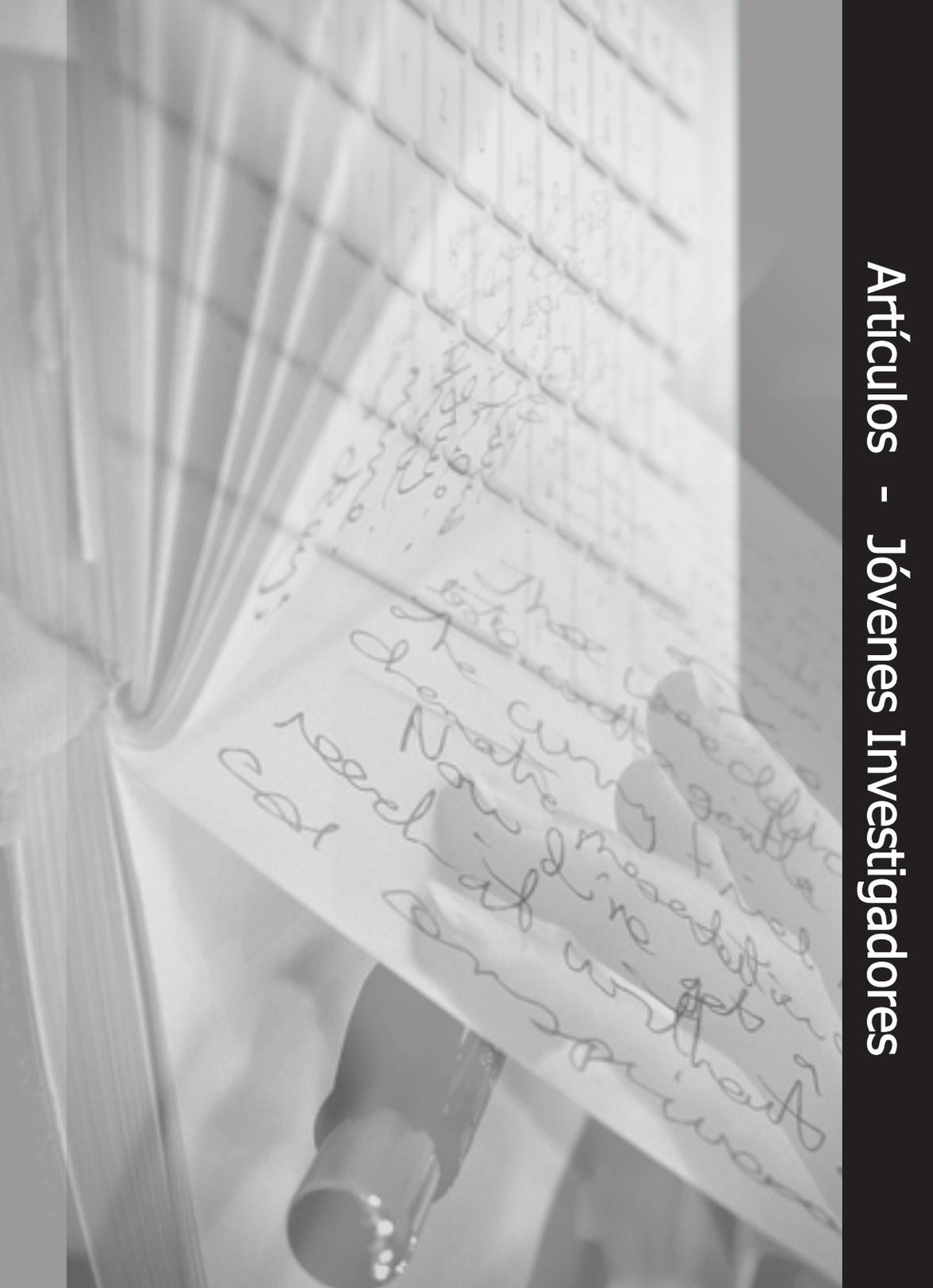
<i>Night school and "grown-up" youth. Processes of "adoption" of educational inclusion policies</i>	
Rocío Lencina	253

Dossier Nº 29 – Education, Democracy y Social Justice

Presentation

Andrea Diaz	269
<i>Between Knowledge and truth: the challenging dilemma of contemporary education.</i>	
Pedro Goergen	277
<i>The specificity of school education in republican and democratic societies.</i>	
José Pedro Boufleuer	293
<i>Education, the crisis of the public sphere and the challenge of forming democratic will under the aegis of neoliberalism.</i>	
Angelo Vitorio Cenci	305
<i>Social Justice as a political-pedagogical problem.</i>	
Margarita Sgro.....	321
<i>Decisions of higher education students according to the social environment. A conjecture based on reflexivity, biograficity and empirical research.</i>	
Alicia Villar Aguilés y Francesc Jesús Hernández i Dobo	333
NEES	345

Artículos - Jóvenes Investigadores



Figuraciones de la(s) memoria(s) a través del cristal de los lenguajes y retóricas del arte contemporáneo: el duelo y la ausencia en la fotografía de Santiago Porter

Figurations of memory(ies) through the crystal of contemporary art: absence and mourning in the photography of Santiago Porter

Juliana Enrico

Universidad Nacional de Córdoba (UNC) / Centro de Estudios Avanzados (CEA). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina.
E-mail: julianaenrico@gmail.com

Resumen

A partir de una preocupación cultural en torno de las formas de elaboración del presente histórico, y de sus transmisiones desde diferentes formas expresivas e instancias institucionales que aportan a la construcción de la memoria histórica y social, en este texto interrogamos el valor educativo de producciones del arte contemporáneo en tanto discursividad que construye determinada relación entre la historia, la memoria, las herencias de la cultura y los lazos comunes. En tal sentido, indagamos el aporte de artistas contemporáneos en la formación de nuestra cultura visual (en el sentido de estesis y sensibilidad por el mundo que compartimos); y en las elaboraciones de nuestra memoria social (en tanto narrativa compleja que integra diferentes lenguajes, poéticas y retóricas). A través de la obra de Santiago Porter, quien reconstruye memorias afectivas y familiares de las víctimas de la AMIA frente a la tragedia (tomando como objeto de memoria el atentado ocurrido en 1994 en la Asociación Mutual Israelita Argentina de Buenos Aires, el cual permanece impune desde hace más de 20 años), realizaremos este acercamiento a una reconstrucción narrativa y visual que toma forma en espacios y campos sensibles de elaboración colectiva, interpelando nuestras experiencias históricas y nuestro legado cultural que sostiene el clamor de justicia y verdad ante el mandato de no olvidar.

Palabras Clave: Lenguajes, memorias culturales, la ausencia, Santiago Porter.

Abstract

From a cultural preoccupation around the ways of elaborating the historical present, and from its transmissions through different ways of expressive forms and institutional instances which contribute to the construction of the historical and social memory, in this text we interrogate the educative value of contemporary works of art as discursiveness that build a determined relationship between history, memory, cultural inheritance and common bonds. In this sense we inquire the contribution of contemporary artists in the formation of our visual culture (aisthesis and sensitivity); and in the elaborations of our social memory (as complex narrative that integrates different languages and rhetorics).

Through the work of Santiago Porter, who reconstructs affective and family memories of the victims of AMIA (Asociación Mutual Israelita Argentina), Buenos Aires, 1994, in the face of tragedy (taking as an object of memory of the terrorist attack which remains unpunished for more than 20 years); we will perform this approach to a narrative and visual reconstruction that is shaped in spaces and fields of memory, by the interpellation of our historical experiences and our collective cultural elaborations that hold our cry for justice and truth in front of the command against oblivion.

Key words: Languages, cultural memories, absence, Santiago Porter.

ENRICO, J. (2019) "Figuraciones de la(s) memoria(s) a través del cristal de los lenguajes y retóricas del arte contemporáneo: el duelo y la ausencia en la fotografía de Santiago Porter" en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1 – en./jun. 2019, pp. 9-28. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RECIBIDO: 29/09/2017 – ACEPTADO: 08/11/2017

Violencias y memorias

Frente a la obra de Santiago Porter, creemos importante interrogar el vínculo entre un acontecimiento histórico violento y trágico, y la reconstrucción fotográfica de sus huellas y efectos de pérdida a través de memorias familiares. Tal vínculo indica un cierto modo de inscribir la mirada del artista en la trama de experiencias epocales y saberes colectivos que deben ser problematizados socialmente, poniendo en escena vivencias (subjetivas y sociales) del orden de lo intransmisible (en tanto dolor, duelo, tragedia y diáspora) pero *a la vez* del orden de lo *fundamentalmente transmisible* (en tanto experiencia cultural, colectiva e histórica que es necesario no olvidar)¹. Por eso enfatizamos el valor educativo del arte al tematizar una pérdida colectiva y sus efectos devastadores en cada historia personal, familiar y social, sosteniendo como comunidad histórica y política un interminable reclamo de justicia.

El objeto que nos convoca no es el de la institución académica de una pedagogía de la memoria -en el sentido de espacio teórico emergente y consolidado en las últimas décadas entre las prácticas escolares contemporáneas- sino el de recuperar, valorar y compartir, en un marco cultural y educativo más amplio, dispositivos e intervenciones del lenguaje del arte y experiencias de elaboración colectiva frente a un “desierto de argumentos pedagógicos” (Skliar, 2007) que pugna por explicar “un mundo que sangra” inmerso en la muerte, los crímenes, las tragedias, las violencias. La pregunta que circunda este trabajo es, por tanto: ¿cómo es posible transmitir, en tanto enseñanza compartida, la experiencia del duelo? ¿Cómo enseñar (y aprender o comprender) algo del orden de la violencia y de la muerte en tanto saber colectivo?

Desde esta mirada, pensamos dispositivos “otros” o de frontera en las zonas “ineducables” (pero *transmisibles en tanto vínculo* cultural), allí donde lo social y el equilibrio subjetivo se rompen o estallan por completo, y es necesario reinstituir lazos que reafirmen cada vez nuestra solidaridad e implicación, y la lengua de nuestra comunidad (o las formas del vivir-juntos, en términos de Barthes). Por eso es central la importancia de elaboraciones colectivas que exploran formas sensibles de transmisión y memoria mediante el recuerdo, la interpelación y la restitución de nuestros lazos comunes, para no olvidar los horrores del pasado que hemos sufrido como pueblo. En tal perspectiva, seguimos el planteo de Jelin (2002) al interrogar la tensión que supone preguntarse lo que la memoria “es” y lo que los discursos sobre la memoria producen en tanto elaboraciones (o memorias “visibles”) y marcos sociales de identidad (que anclan los acontecimientos históricos), ante lo cual la autora propone “... pensar en procesos de construcción de memorias, de memorias *en plural*, y de disputas sociales acerca de las memorias, su legitimidad social y su pretensión de ‘verdad’ ” (p. 17)².

A los fines de este abordaje, presentaremos la obra fotográfica “La ausencia”³ (2001-2002) y “La ausencia 2” (1994-2014, en progreso), de Santiago Porter⁴, quien retrata

memorias familiares (en la clave de la construcción de una memoria cultural) del atentado a la AMIA⁵.

En esta línea de tiempo (estallada y arrancada del curso de la vida) se deposita la mirada del artista, proyectando memorias que reenlazan experiencias y las reinscriben en el espacio social, enclavando las tramas del duelo colectivo (frente a los riesgos de la melancolía, la desobjetivación, la ruptura de los lazos psíquicos y sociales vitales, y el olvido) ante la exigencia de memoria, verdad y justicia.

Un arte agonista: figuraciones de las ausencias

Situados desde el horizonte transdisciplinario del análisis político del discurso, concebimos a los discursos sociales como prácticas significantes que organizan las relaciones humanas de las comunidades desde diversas instancias de configuración y articulación del sentido, implicando la creación de diferentes sistemas simbólicos y formas expresivas (lenguas, imaginarios, espacios, instituciones, identidades, rituales) que conforman culturas y escenarios de vida. En este marco, el campo de los estudios visuales, tal como lo sostiene Nelly Richard (2006), abre y reconfigura nuestras políticas de mirada al repensar un arte crítico con consecuencias culturales, generador de imágenes que dejan huellas y efectos de conmoción en nosotros (frente a la lisura sin profundidad de las imágenes proliferantes e invasivas del mercado de consumo capitalista, “vaciadas de todo conflicto de significación e interpretación” (p. 104).

Desde la perspectiva del arte crítico, la muestra “Sublevaciones” curada por Didi-Huberman, abre hasta el abismo la intensidad de imágenes, obras y manifiestos sociales (“gestos que cambiaron la historia”)⁶ que queman, nos encienden, perforan el cuerpo entero y se vuelven atemporales o supervivientes.

En el espacio educativo, el valor del arte en tanto discurso social, integrado a un campo de discursividades más amplio, no deviene necesariamente de una institucionalidad “escolar” o de una lógica pedagógica y disciplinar que supone aprendizajes normados y sistemáticos en poblaciones y niveles de enseñanza específicos, delimitados, secuenciales; sino de la articulación significativa entre problemáticas, tematizaciones, representaciones y figuraciones heterogéneas que emergen y circulan en el mundo de la cultura (pudiendo penetrar todo tipo de prácticas escolares y extramuros). Este cruce de lenguajes y elaboraciones simbólicas transdisciplinares performa, transmite y transforma nuestros saberes y sensibilidades epocales desde espacios exteriores a los dispositivos formativos hegemónicos (suplementando narrativas y miradas que forman parte de las tramas e intensidades de nuestra cultura).

Desde tal concepción educativo-cultural heterogénea (transdisciplinar y transtextual), expondremos un análisis de la construcción temática/retórica/iconográfica/fotográfica/ narrativa en expresiones del arte contemporáneo, frente a lo que podría inscribirse en las imágenes que Silvia Bleichmar

define en su noción de “dolor país”, retomando la genealogía de una insensibilidad nacional que pretende volverse esperanza política de verdad y justicia ante los crímenes y tragedias de nuestra historia reciente (para salir tanto del horror como de la derrota subjetiva y social a la que nos condenaron el terrorismo y las violencias de Estado en las últimas décadas).

Tal como lo analiza Carli (2005) al retomar la crítica que realiza de Certeau (1995) a la obra de Foucault -cuestionando la sistematicidad de las estructuras de poder en el ejercicio de institución de la cultura y de las subjetividades históricas- nos centraremos más bien en la lógica del *acontecimiento* que produce subjetivaciones desde dispersas líneas de fuga y desde una diversidad de *dispositivos* de verdad e identidad que constituyen la “cultura en plural” (de Certeau, 2004)⁷. Es decir que pretendemos diferenciar, ver y analizar procesos y sistemas macropolíticos o hegemónicos (por ejemplo, políticas educativas y culturales de alcance general o universal) a la vez que discursos particulares o micropolíticos (por ejemplo, retóricas y poéticas del arte emergente en el contexto de determinados acontecimientos históricos); y sus necesarias imbricaciones y efectos de sentido en las tramas del espacio educativo-cultural y social.

En la compleja relación entre los campos teóricos de las ciencias de la educación y la psicología al tomar como objeto propio -y diferenciado- las problemáticas educativas concretas, Carli argumenta la importancia de pensar teórica y metodológicamente sus implicancias desde una lectura política del campo educativo (que intersecta y articula saberes transdisciplinarios en cada experiencia de análisis del presente, con sus intervenciones y efectos pragmáticos mediante, a nivel de las “prácticas”). Al respecto, afirma:

“En estas últimas décadas se ha producido una revitalización de la pregunta por la transmisión cultural (Frigerio y Diker, 2004), por los modos de la transmisión cultural, por las prácticas de enseñanza en un contexto de vaciamiento y de caducidad; de alguna manera, como un efecto por poner en crisis las consecuencias de la psicologización en la disolución de un discurso más general sobre la educación, agudizadas en el escenario de la globalización en el que se acentúan los procesos de individualización de lo social.

Si hasta la primera mitad del siglo la pedagogía fue un discurso totalizador desde el cual se pensaba el fenómeno educativo en sus múltiples dimensiones, en el que la filosofía y la psicología estaban articuladas en un pensamiento sobre el ‘sentido’ de la educación [...] en la segunda mitad del siglo XX la especialización disciplinaria provocó un cambio en la producción del conocimiento: permitió avanzar en la construcción de nuevos objetos de investigación, lenguajes especializados, estrategias de intervención, a la vez que produjo cierta fragmentación del fenómeno educativo con consecuencias complejas. El retorno a la pregunta por la pedagogía y, al mismo tiempo, por la *formación cultural en sentido amplio* se produce hoy después de un ciclo histórico en el que se conformaron y fortalecieron las disciplinas en la formación universitaria y se produjo el reconocimiento de la *crisis de sus fronteras*. Cuestión que ha dado lugar al debate sobre la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad” (p. 225).

En tal sentido es que afirmamos la importancia de un abordaje transdisciplinario de diversas transmisiones educativo-culturales en los espacios públicos, sobreimpresas en el paisaje amplio del sistema educativo-escolar, con eje en sus contextos y problemas históricos puntuales (abordados, tematizados, visibilizados, expuestos y problematizados desde diferentes discursos y actores, y mediante diversas poéticas y políticas de memoria).

Porter elabora una poética visual que pone en contacto, en la escena social del duelo, a los sobrevivientes de la tragedia, uniendo cada historia de vida perdida en los hilos de la memoria colectiva (en tanto el discurso fotográfico se constituye en soporte y trama de representaciones sociales y figuraciones sensibles que dan cuerpo a nuestros marcos de sentido vivenciales, como comunidad histórica). Desde una perspectiva de análisis semiótico, el poder de la imagen -o de los signos icónicos e indiciales- en meterse en nuestras conciencias e imaginarios a nivel perceptual (Ruiz, 2011) de modo más inmediato que los signos lingüísticos, produce una captación estética a la vez que un detenimiento que “nos hace hablar” para poder dar cuenta de su manifestación visual: genera relatos, argumentaciones, narrativas, que ordenan el mundo y configuran interpretaciones, significaciones y conocimientos comunes⁸.

Barthes sostiene en *La cámara lúcida [La chambre claire. Note sur le photographie, 1980]* que en el discurso fotográfico existe una primera construcción-percepción de la imagen fotografiada, en tanto “*studium*” (lo que uno ve en la escena, o los objetos que la componen y pueden ser descriptos objetiva o *culturalmente*), frente al “*punctum*” (lo que *no se ve* pero punza, preña y cautiva el sentido para cada espectador según su propia mirada: aquello que conecta con un saber o afección “propia” y que reenvía a la emoción como principio significante: *subjetivamente*). No es casualidad que dedica su texto a *otro* texto que nombra a su *autor* pero dirige la mirada a la potencia de su obra: “a *Lo imaginario*, de Jean Paul Sartre”, “La fotografía lleva siempre su referente consigo, estando marcados ambos por la misma inmovilidad amorosa o fúnebre, en el seno mismo del mundo en movimiento” (Barthes, 2006: 31). En tal sentido es que, en tanto técnica que capta un instante de un fragmento del mundo, ostenta la verdad de algo que “ha sido” (y por eso es importante resaltar su valor de registro documental, constativo o afirmativo, según las lógicas temporales del discurso histórico: lo que ha sido ya no es más; por tanto, pertenece al pasado). A su vez, ha sido en un cierto tiempo para alguien (es decir que su significación multiplica y recrea el objeto cada vez que es mirado).

Sabemos que no es decible ni contrastable el dolor (y permanece intraducible). No es comunicable en las formas del lenguaje racional, ni puede reducirse al *studium* fotográfico de una escena documentada. Pero su transmisión es una necesidad de la memoria histórica, ruina sobre ruina, para levantar frentes comunes contra la muerte y las violencias (al modo del seminario barthesiano, que tenía esta finalidad humana de resguardo mediante la construcción de un espacio compartido que nos diera sentido

como comunidad de vida, frente al inminente desastre subjetivo que padecemos dada nuestra condición trágica en el mundo).

Rinesi (2012), en su texto “La tragedia y la precariedad de la vida”, refiere a la importancia de reintroducir en nuestros análisis políticos del presente las lógicas de la tragedia griega, reinsertando el problema del conflicto y de nuestra insanable fragilidad mirados directamente a la cara, para abordar sus elaboraciones mediante el largo trabajo del duelo como comunidad -siempre precaria y limitada, al igual que cada sujeto-. Por lo mismo es importante asumir una inerradicable imposibilidad de cura, redención y felicidad finales ante el horizonte de la finitud y “ante el dolor de los demás” en tanto propio; y, en consecuencia, frente a nuestro miedo al dolor, tal como lo piensa Susan Sontag en *Regarding the pain of others*⁹.

Analizando algunos textos fundamentales de Judith Butler (en particular, *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, 2006)¹⁰, Rinesi interroga el problema de nuestra falta de humanidad frente a una supuesta ajenidad ante las tragedias que asedian y bordean nuestras vidas, o ante nuestra (funcional) imposibilidad de reconocimiento de las violencias de nuestra especie para hacer frente a la precariedad y vulnerabilidad humanas: como si eludir la muerte y el duelo, y seguir adelante, borrara toda huella de crueldad y de pérdida, restituyendo un tiempo perdido y pleno -sin fisuras, sin relieves, sin sufrimiento y sin memoria-.

Las preguntas que introduce Butler, sostiene el autor, implican formularnos si el trabajo y la elaboración del duelo ante las tragedias contemporáneas, la “cura”, en la forma de una sana elaboración de las pérdidas; o bien una elaboración represiva y enferma que niega toda historia anterior mediante la forclusión o negación de lo vivido -lo cual nos permite seguir viviendo, sin justicia, sin culpables y sin memorias: repitiendo la crueldad y la impunidad al infinito- no nos hace perder o curarnos de *la verdad* que ese dolor nos revela en sí mismo

“de la verdad de ese ‘algo acerca de lo que somos’ (de ese algo acerca de lo frágiles que somos) que se nos descubre en el dolor y a través del dolor. Si al hacerlo no nos perdemos -por así decirlo- una oportunidad: la oportunidad de aprender algo fundamental, ‘un modo de desposesión fundamental’ que nos constituye, cuya adecuada comprensión parece más apropiada que su alegre ignorancia para enfrentar los desafíos intelectuales, éticos y políticos que nos plantean siempre nuestras vidas y las vidas de nuestras sociedades, y hoy, en particular, la situación política del mundo” (Rinesi, 2012: 214).

Justamente, en la clave de un imperativo ético (doloroso) de memoria social y colectiva que es necesario establecer, instituir y transmitir desde el espacio público y en todo vínculo educativo-cultural que expresa las convicciones y decisiones de cada comunidad de iguales, Schmucler (2005) afirma:

“La memoria colectiva resulta impiadosa. Muestra al desnudo el presente de las sociedades que eligen recordar determinadas experiencias y no otras. No hay otra

posibilidad pues el olvido es implacable; la memoria, al seleccionar qué recordar, señala que la posibilidad de perder para siempre determinadas cosas resulta insoportable. La voluntad de memoria es la expresión de un estado colectivo de pensar que decide sobre el tipo de raíces en las que el presente se sostiene. Nada más próximo a la ética. Nada más urgente que instalarla en un lugar de privilegio” (p. 8).

Por su parte, desde la perspectiva del análisis político del discurso Mouffe (2014) afirma la importancia de reconocer la dimensión política de las intervenciones artísticas críticas agonistas, desafiando cierta idea radical de que toda intervención crítica debe tener una impronta necesariamente rupturista, transgresiva o destructiva respecto del estado de cosas existente; o bien la idea de que el arte ya no puede ser históricamente crítico porque de inmediato es reabsorbido por juicios morales, sociales, estéticos o de mercado que se “apropian” de su significancia y de sus efectos políticos y culturales más irreductibles. Mouffe considera a los trabajadores del arte y de la cultura como intelectuales orgánicos, en el sentido gramsciano, siendo que el arte crítico puede constituir espacios de contrahegemonía que aportan a “la creación de una multiplicidad de lugares en los que la hegemonía dominante puede ser cuestionada... [en tanto] mediante la construcción de nuevas prácticas y nuevas subjetividades, pueden contribuir a subvertir la configuración de poder existente” (p. 109-110).

Es decir que, lejos de tener que constituir necesariamente una vanguardia que exprese una ruptura radical contra los sistemas hegemónicos centrales (y los diferentes poderes que los articulan y sustentan), el arte crítico y la crítica cultural horadan la piedra y performan nuevas figuraciones, interpretaciones y relaciones entre los sujetos, los objetos y el mundo, con diversas intensidades, alcances y efectos de sentido en nuestros imaginarios y narrativas sociales (es decir, en el propio mundo que busca transformarse a sí mismo desde una multiplicidad de espacios micropolíticos de poder).

Justamente, las obras que analizamos desnaturalizan las imágenes atroces de la muerte, y nos enfrentan a la pérdida y el duelo frente a las violencias, generando espacialidades de memorias que trascienden la discursividad de los datos históricos generales y sin rostro. ¿Qué memorias construye Porter? las de las víctimas y los sobrevivientes; pero no “en general” o en forma panorámica, sino una a una, en cada historia, en cada cuerpo, en cada relato familiar que figura, cada vez, su hondo vacío y su amor ante una ejemplaridad y singularidad viviente perdida para siempre en el tránsito de nuestra especie humana, entre nuestras propias vidas.

Cuerpos ausentes y resonancias del dolor país

En la obra de Santiago Porter prevalece el recurso retórico de *la ausencia* como modo de *presentación* del referente fotográfico muerto: no su rostro o cuerpo desfigurado¹¹, sino su desaparición *en tanto ser viviente*, y los interiores o exteriores y contornos vacíos que quedan en su lugar (la familia; la casa vacía; los objetos detenidos; el paisaje).

La única representación posible frente a la muerte (una muerte violenta) es, en este caso, mostrar el vínculo con la imposibilidad del retorno de los seres perdidos, mediante duelos y evocaciones que vuelven tangibles y presentes las existencias ahora ausentes, y todo lo que queda alrededor. En tal línea de tiempo (estallada, rota y arrancada del curso de la vida) se deposita la mirada del artista, proyectando memorias colectivas que reenlazan experiencias personales e institucionales, y las reinscriben en el espacio social, en las tramas y elaboraciones del duelo colectivo ante la exigencia de memoria, verdad y justicia.

La obra nos interpela mirándonos de frente, y fragua una memoria cuyo signo más significativo es la ausencia/el silencio significativo blanco, imagen intraducible del abismo entre el horror, el amor y la historia, que insiste en la búsqueda de las formas de transmisión cultural del mandato de no olvidar, recordándonos las vidas que perdimos sin conocerlas antes.

La temporalidad espectral de su fotografía es configurada mediante una estética del espacio despojado, detenido, puro, ante el dolor. Porter no muestra los cuerpos muertos, los restos humanos muertos, la destrucción explosiva. Contra las lógicas históricas “documentales” del archivo icónico de la cultura (o, más bien, *a su lado*) muestra lo inapropiable e indocumentable del dolor de los sobrevivientes, exponiendo los objetos de su vida cotidiana que permanecen detenidos y ya no tienen ningún sentido vital, salvo el de una profunda evocación amorosa de las vidas perdidas. Retrata los rostros -mudos y tristes para siempre- de los que quedan, de los hijos que crecen, de los amores perdidos, de las vidas sometidas a un vacío interminable: el de una justicia que nunca llega (pero que, mediante la memoria colectiva, persiste en su reclamo histórico y humano).

Bleichmar decía en *No me hubiera gustado morir en los '90* (2006) que su planteo anterior en *Dolor País* (2002) fue el intento de recuperar una sensibilidad perdida en nuestra identidad nacional y en nuestra memoria¹², sensibilidad que, aunque nos desgarró, nos restituye al mismo tiempo a la vida y a la temporalidad de la conciencia histórica, reinstaurando el mandato cultural de no olvidar.

Y por eso mismo, aún en plena injusticia ante los crímenes de lesa humanidad y desapariciones cometidos por el terrorismo de Estado en la última dictadura cívico-militar argentina, impunes, no se puede seguir ni individual ni socialmente el camino de la venganza frente a la impotencia que engendra la impunidad, aunque la devastación de nuestros propios principios culturales de elaboración y duelo colectivo desintegren los caminos de la no-violencia, dado que el horizonte es sombrío, turbio, oscuro y para nada diáfano (la violencia ha corrompido, incluso, nuestras alternativas de justicia). Es necesario, por tanto, un *horizonte histórico de justicia* en nuestra vida política y social -para que no se sigan derramando y reproduciendo ni la impunidad ni la violencia bajo un

paradigma de muerte y crueldad-. Son las grandes e indelebles enseñanzas del “Nunca más” como texto colectivo refundacional de nuestra memoria histórica.

Las resonancias del “dolor país” frente a las violencias de Estado ante el imperativo de justicia reclamada por los organismos y espacios de derechos humanos (que fue creciendo como un clamor colectivo propio de nuestra identidad nacional)¹³; la recuperación de los testimonios epocales y todo el despliegue histórico contemporáneo de un discurso jurídico-político de verdad, esclarecimiento, visibilización y no-impunidad (el cual puede resumirse en la consigna social “memoria, verdad y justicia”) nos han permitido transmitir y reconstruir en las últimas décadas los datos de una historia oculta, clandestina y siniestra, re-sensibilizando nuestra memoria social y subjetiva desde una multiplicidad de lenguajes y dispositivos de memoria (científicos, jurídicos, pedagógicos, sociales, artísticos).

“Durante el terrorismo de Estado, la forma principal de imponer la lógica de la violencia represiva radicó en la culpabilización de las víctimas, por ende, en la destrucción del compromiso con la justicia por parte de la sociedad civil. Al deconstruir los nexos del sujeto con la comunidad, se destruye toda legalidad posible [...] En consecuencia, a nivel colectivo, el único modo de defensa es la restitución de una legalidad que pauté los claros límites de la acción... Ésta es la gran cuestión de la regulación del poder mediante la justicia, por lo que no es redundante volver a analizar los modos con los cuales, durante los últimos treinta años, la sociedad argentina fue destruyendo, paso a paso, de manera cotidiana, mediante las respuestas que elaboró y las preguntas que formuló, la relación existente entre las causas que la dañaron y sus formas de resolución posible” (Bleichmar, 2006: 177-178).

Bleichmar analiza estas resonancias hasta llegar al caso AMIA, donde a nivel de la causa y de cada caso particular se reproduce y persiste la impunidad, aún ante la herencia de las históricas luchas asumidas desde el discurso de los derechos humanos post-dictadura, el cual atraviesa todo el aparato jurídico-político del Estado (permeando sus argumentos, prácticas y políticas para instituir investigaciones y condenas efectivas ante el imperativo y la exigencia social de esclarecimiento; y para formar nuestra identidad común) y las disputas culturales en el espacio público.

“No quiero venganza. No toleraría que la cúpula política que ocultó las pruebas y la policial que favoreció el atentado a la AMIA fueran obligados a buscar los cuerpos de sus propios seres queridos entre escombros, enterrar sus restos trabajosamente encontrados, soportar la profanación de los cementerios en los cuales los guardan y sentirse marginados porque han devenido peligrosos ya que su presencia misma puede atraer más desgracias [...] No quiero venganza. Porque el deseo de venganza nos iguala, nos degrada, nos hace entrar en una zona gris que no permite diferenciar a las víctimas de los victimarios” (Bleichmar, 2006: 254).

Porter muestra *las otras víctimas*, los que quedan vivos¹⁴ recordando a sus muertos sobre un abismo blanco (fuente de evocaciones infinitas).

Si no hay razón explicativa posible que justifique el horror, aun siendo develable el dispositivo de racionalidad técnica que subtiende el relato filicida de los Estados modernos y las guerras ideológicas contemporáneas: ¿sí habría simbolización (adecuada) en el espacio del arte? Innumerables discusiones del campo artístico, semiológico, cultural, ponen en crisis este razonamiento; no obstante, si hay un discurso que se acerca (siempre inadecuadamente) a la experiencia humana de la muerte, y a la experiencia humana del horror criminal y del dolor -que son algo muy distinto a la muerte en sí como parte cúlmine del ciclo fatal de la vida- éste es, más que el discurso científico-académico, el discurso artístico que le hace frente y muestra sus límites representacionales (como ya lo plantearan Adorno y los teóricos críticos de Frankfurt), desplazando toda racionalidad.

La obra de Porter expone justamente este límite de nuestros recursos simbólicos, representativos y retóricos frente a la tensión entre lo documentable y lo indocumentable en el archivo histórico de nuestra cultura. En tal sentido, pone en crisis las nociones de archivo, verdad, memoria, olvido, huella y ausencia. Captura y reconstruye historias de restos de destrucciones, profanaciones, rasga-duras, heridas, decadencias, dolor, duelos interminables (rastros, todos, de la agresión violenta del hombre por el hombre, y de la ruptura de símbolos culturales e historias de vida). Pero las muestra desde las afecciones de las vidas que quedan y testimonian lo perdido: ante el cisma, une e integra los pedazos rotos, o simplemente posa su mirada y su interrogación en ellos, para ayudarnos a reconfigurar nuestras propias miradas como comunidad.

“La ausencia” (Santiago Porter)

Como lo analiza Marcelo Birmajer (2007) en su análisis del libro “La ausencia”¹⁵, la historia de Santiago Porter en relación con los retratos de las víctimas de la AMIA inicia mucho antes del atentado, en una búsqueda de caminos perdidos antes de la tragedia (o dentro de su misma e inexorable temporalidad).

“Santiago Porter no llegó de casualidad a estos retratos. No fue la tragedia lo que lo convocó, de un día para otro. Se había acercado al Once antes de nacer. Es el sobrino nieto de uno de los más importantes poetas judeo-argentinos, y sin duda el más célebre: Israel Zeitlin Porter, cuyo público seudónimo fue César Tiempo. [Zeit: tiempo; lin: del verbo cesar]. El propio Porter describe su llegada a este trabajo de un modo que yo no podría mejorar: Mi familia proviene originalmente de Ekaterinoslav (hoy Dniepropetrovsk, Ucrania). Como muchos otros judíos, escapando de los pogroms, los hermanos Porter llegan a Buenos Aires el 12 de diciembre de 1906. Eran 5 varones y una mujer: Rebeca Porter. Rebeca llegó a la Argentina con su primer hijo, de 9 meses, en brazos: Israel Zeitlin Porter, luego conocido como César Tiempo. Israel, como todavía le dicen mis tías, fue el primo hermano de mi abuelo y un personaje mítico en la familia.

Para cuando yo tuve la inquietud de leerlo, sus libros ya no circulaban. Y en el contexto de la familia todos argumentaban haberlos prestado. El lugar inexorable

donde sus libros no podían no estar, era la biblioteca de AMIA. Cuando finalmente decidí llevar a cabo mi investigación sobre sus libros como posible material para mi propia producción, explotaron la bomba”.

“Las víctimas -porque los familiares de las víctimas son también víctimas- le revelaron su tristeza. La mirada del fotógrafo fue hospitalaria para recibir la mirada de su retratado, e incluso para recibir la ausencia de los seres amados” (s/p)¹⁶



Imagen de portada del libro La ausencia (Colección Fotógrafos Argentinos, 2007).

La imagen corresponde al guardapolvo de Andrea Judith Guterman. Andrea era maestra jardinera, tenía 28 años y se encontraba esperando en la bolsa de trabajo del edificio de la AMIA el día del atentado.

En su libro *La ausencia*, Santiago Porter introduce el camino hacia una búsqueda expresiva que se enmarca bajo el sintagma “Traducir el dolor”. Desde estos espacios de transmisión social de lo inefable, el arte aborda de un modo no sólo fatal (literal, irreductible y extraño a la comprensión común) la tarea de traducción y elaboración de un dolor intraducible que debe trascender su morada y expresarse culturalmente. Al ingresar a su portfolio, en la primera parte de “La ausencia”, el autor nos sitúa:

“2001 – 2002 A las nueve y cincuenta y tres de la mañana del 18 de julio de 1994 una bomba estalló frente al edificio de la Asociación Mutual Israelita Argentina, la AMIA, ubicado en la calle Pasteur 633, en la Ciudad de Buenos Aires. La explosión destruyó por completo el edificio de siete pisos y asesinó a 85 personas. En la AMIA se realizaban actividades civiles y sociales exclusivamente. Los autores materiales e intelectuales de la masacre continúan libres” (s/p).

En la segunda parte de “La ausencia” (Gabi), Santiago Porter dice:

“1994 - 2014 (en progreso)... Cuando se perpetró el atentado, Gabriela Rodríguez tenía 8 meses de vida. Su madre, Silvana Alguea de Rodríguez, asistente social de

28 años, trabajaba en el servicio social que funcionaba en la AMIA. Murió a causa de las heridas provocadas por la explosión. Más de veinte años después del atentado, Gabi aún no sabe quiénes son los responsables de la muerte de su madre" (s/p).

La fotografía de Porter nos muestra, *en su ausencia*, la huella y la persistencia de la memoria. Muestra *lo vivo y lo vivido* que atraviesa el tiempo y queda en las marcas de un espacio sentido, compartido, perdido: en otros y en nosotros. El modo retórico de mostrar *esta muerte* es dividir el cuadro en dos y presentar dos fuertes metáforas, cuya referencia pasa a ser justamente esa pura ausencia. Ninguna metáfora es justa: el dolor del cuerpo ausente y de las vidas perdidas se muestra literalmente inefable e irrepresentable para cada uno y para todos¹⁷.

En la imagen, enmarcada por la referencia o anclaje de un texto informativo breve, aparecen las otras víctimas (los sobrevivientes: madres, padres, hijos, hermanos, familiares), y por otro lado un objeto amado a quien le han quitado para siempre el tacto, el valor de uso, el amor de la persona a la que pertenecían (sin contaminaciones del poder, cuando la vida era como la infancia sin tiempo). Los que quedan: sujetos y objetos desolados. Basta mirar esas miradas para significar, crudamente, un hondo e indecible dolor y una inerradicable desposesión (horror de la cercanía al golpe directo al corazón, que nos deja sin aire y sin palabras).

Un objeto amado viene a posarse en el lugar del cuerpo muerto, tomando su lugar, perviviendo su vida prometida, deteniendo para siempre el tiempo y el espacio en una poética de ahora en más atemporal. Huella de la vida más que de la muerte: del "esto ha sido" barthesiano. Memoria, *noesis*, del pasado. A-esthesis de la fotografía fija, cuyo tiempo es interior al retrato: espacio-tiempo detenido, *inmortal*, recortado del mundo viviente (que inviste y representa el amor por los tiempos de los tiempos).

Este "exceso" de la mirada que desquicia el tiempo de la finitud (desbordamiento hacia el otro, constitutivo de toda relación intersubjetiva) eclipsa toda intención de transparencia o de transferencia en tanto permanece "intratable": constituye una experiencia del orden de lo sensible y del orden de la intensidad, difícilmente enunciable o conceptualizable.

El *noema* barthesiano de la fotografía, el "esto ha sido" o "lo intratable" es lo que diferencia el referente de la fotografía del de otros sistemas de representación, en tanto el "referente fotográfico" no es la cosa *facultativamente real* a lo que remite una imagen o un signo sino *el objeto necesariamente real* o la "puesta en escena" a partir de la cual la cosa es situada frente al objetivo. Al mirar una foto incluyo fatalmente en mi mirada el pensamiento de aquel instante en que una cosa real se posó ante el ojo, detenida ante el dispositivo fotográfico (que captura y registra sus luminancias).

La pintura, por ejemplo, puede fingir la realidad; por el contrario, nunca se puede negar en la fotografía que la cosa haya estado allí en el momento en que se la ha capturado, sostiene Barthes. Aunque se ficcionalice la puesta en escena, eso estuvo allí y

se vuelve un documento o un registro tanto de una realidad como de un pasado (en este caso: la fotografía capta la ausencia del cuerpo, en cuyo lugar desplazado, eliminado, se posa sustitivamente un objeto o alguien que lo nombra; y nos muestra su huella).

En este sentido se intencionaliza la “referencia” de la fotografía como su orden fundante, radiante e irreductible. *Eso estuvo* ante la mirada (la vida) de alguien, y por eso produce siempre una profunda melancolía, en tanto significa un pasado (Barthes, 2006).

Ante el descubrimiento químico de la sensibilidad a la luz de los haluros de plata (la materia de la película), esta circunstancia científica constituye para Barthes el origen del *noema* de la fotografía -no siendo su origen la pintura, de acuerdo con las convenciones iconográficas clásicas- en tanto tal procedimiento físico-químico permite captar e imprimir directamente los rayos luminosos emitidos o emanados por un objeto, iluminado de formas diversas.

“De un cuerpo real, que se encontraba allí, han salido unas radiaciones que vienen a impresionarme a mí, que me encuentro aquí; importa poco el tiempo que dure la transmisión; la foto del ser desaparecido viene a impresionarme al igual que los rayos diferidos de una estrella. Una especie de cordón umbilical une el cuerpo de la cosa fotografiada a mi mirada: la luz, aunque impalpable, es aquí *un medio carnal*, una piel que comparto con aquel o aquella que han sido fotografiados... me encanta saber que la cosa de otro tiempo tocó realmente con sus radiaciones inmediatas (sus luminancias) la superficie que a su vez toca hoy mi mirada” (Barthes, 2006: 126-127).

La evidencia y fascinación de la ausencia de aquello que fue absolutamente presente en un tiempo diferido, en su luz, logra permanecer en tanto “el cuerpo amado es inmortalizado por mediación de un metal precioso”. En la escritura fotográfica de Santiago Porter¹⁸, predomina una puesta en escena de la agonía y el duelo lento de los vivos que nos transmiten el infinito dolor por las vidas arrancadas, mediante los imaginarios de las ausencias que ahora llenan la casa, el hogar, el mundo entero: almas sin sus cuerpos.





La ausencia (Instalación). Santiago Porter, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, 2011.

From the series THE ABSENCE 2001 - 2002

Photographs | 60 inkjet print on cotton paper | 178 x 540 cm | Edition 5 + AP (Rolf Art)

De la serie LA AUSENCIA 2001 - 2002

Fotografías | 60 impresiones inkjet sobre papel de algodón | 178 x 540 cm | Edición 5 + AP (Rolf Art)



Daniel y Gaby son el viudo y la hija de Silvana Alguea de Rodríguez. Silvana tenía 28 años y era asistente social. Trabajaba en el servicio social de la AMIA. Cuando su mamá murió, Gaby tenía 8 meses. Esta era la cámara de fotos de Silvana.

Daniel y Gaby are the widower and daughter of Silvana Alguea de Rodríguez. Silvana was 28 years old and a social worker working in the Social Services section of the AMIA. When her mother died, Gaby was 8 months old. This was Silvana's camera.

Santiago Porter. From the series THE ABSENCE 2001 - 2002

Untitled | Photographs | Triptych | Inkjet print on cotton paper | 15 x 40,5 in | Edition 5 + A/P (Rolf Art)

Santiago Porter. De la serie LA AUSENCIA 2001 - 2002

Sin título | Fotografías | Tríptico | Impresiones inkjet sobre papel de algodón | 38 x 103 cm | Edición 5 + A/P (Rolf Art)

Memorias contra las tramas de las violencias y el olvido

No se trata de representar en este caso *la muerte* en tanto fatalidad o destino de los efectos del tiempo sobre el ciclo natural de la vida humana, sino del crimen, de la muerte criminal, es decir: de la violencia. Se trata de ser despojados violentamente de la

vida mediante un asesinato, y se trata además de crímenes de lesa humanidad¹⁹. Pero también (y en tal sentido, toda la intensidad de los debates jurídicos actuales merece ser mencionada)²⁰ cabe distinguir entre la figura del crimen de lesa humanidad y la del genocidio, que implica la selección de un blanco civil determinado, discriminado (“subversivos”, judíos, argentinos) atacado con expresos fines puntuales y específicos, no generales sino “ideológicamente” o “geopolíticamente” distintivos: cruel demarcación “cultural” que excluye matando y que debemos analizar construyendo capas diferenciadas de sentido y de memoria.

Desde el fondo de los tiempos, la muerte no es decible, ni es mostrable sino bajo la forma de una fatal imposibilidad o inaccesibilidad de la experiencia que inscribe, reitera y sitúa un memorial simbólico de duelo frente a lo inapropiable que nos hereda el mundo (y que tenemos la obligación ética de recordar).

Incomparable, irrepresentable, la muerte en tanto sintagma y ley se resiste a ser pensada, y sin embargo aparece y reaparece como la frontera misma de la vida y de toda historia cultural²¹.

Si vemos los rostros de los familiares de los muertos de la AMIA retratados por Porter, ese dolor infinito atraviesa con toda su intensidad el registro fotográfico, y llega a clavarse en nosotros mediante una sensibilidad directa, punzándonos sin mediaciones (haciendo presente a nuestra existencia, de un modo radical, la sentencia de que toda muerte es mi muerte²²).

A partir de un estallido de la fenomenología de la presencia corporal, Barthes reflexiona cómo la imagen (toda imagen) activa nuestro propio imaginario y “fantasmas de vida” mediante significantes o “detalles” que escapan a la comprensión de lo materialmente presente en una superficie “representativa” (tanto a nivel de nuestros biografemas subjetivos como de nuestras memorias culturales). Al introducir una reflexión semiológica, cultural, teórica y estética que articula lo irrepresentable/el dolor/la muerte y las necesarias elaboraciones simbólicas del vivir-juntos, interroga el conflictivo vínculo entre la temporalidad y la configuración de los imaginarios y las tramas fantasmales que sostienen el sentido de los símbolos culturalmente compartidos.

Los espectros asedian la historia y la memoria: marcan su fragilidad pero sostienen (transfigurando el horror) el orden simbólico, en la multiplicidad de textos y transmisiones de nuestra cultura. En este mismo sentido Schmucler expresa la importancia de la intensidad afectiva y sensible que transmiten (en tanto experiencias de vida, vínculos y saberes colectivos) las políticas y las poéticas de la memoria común:

“Sin memoria común los grupos humanos se diluyen. En ella se asienta cualquier forma de identidad que afirme la trama de nuestro vivir colectivo, de nuestro reconocimiento del otro, primer requisito para existir en común o, más intensamente, para encontrar algún sentido al vivir de cada uno. Los caminos que recorre la memoria son infinitos... Múltiples también resultan las formas en que la memoria se construye y subsiste: el arte, los testimonios, la búsqueda consciente

entre residuos que a veces nos habitan calladamente; el azar: un olor que nos llega impensadamente, un rostro descubierto en el difuso contorno de una multitud o esa misma multitud que actualiza vivencias compartidas del pasado. A veces basta la cadencia de una voz o un dolor fugaz que se hace presente en la vibración de un instante” (Schmucler, 2005: 7-8).

El vínculo sinestésico (Kristeva, 1994) *sensible* que produce la metaforización del arte para articular series de memoria de diversos simbolismos (lingüístico, icónico, auditivo, visual, sensual, corporal) pone en escena instancias plurales de búsqueda que abren los imaginarios y figuraciones para significar y elaborar culturalmente las experiencias de resistencia y duelo de nuestra comunidad. Así, en expresiones de Didi-Huberman, la memoria nos convoca y el porvenir nos compromete a actuar para transformar este mundo, hoy, mirando el fuego y lo que quema (“destinado a apagarse”)... Atrevernos a “acercar el rostro a la ceniza” (Didi-Huberman, 2013) nos permitirá sentir y reactivar el fuego (soplando suavemente sobre los restos encendidos por debajo): revivir “su calor, su resplandor y su peligro”.

En este camino compartido, asumir una política de mirada colectiva afirmando el reclamo de memoria, verdad y justicia en el horizonte humano -cuya condición supone un destino trágico común a todos, pero también un deseo infinito de felicidad que debe asentar nuestro pacto social de igualdad, atravesado por lazos identitarios, referencias culturales, pasiones, duelos y huellas que arman el territorio en el que pensarnos *en la intemperie, pero siempre con otros*- nos pone al resguardo del abismo colectivo para (juntos) nunca olvidar.

Notas

¹Por cuestiones de extensión, no desarrollaremos un análisis de la hermosa obra de Santiago Porter (que analizamos en otro artículo), sino sólo una aproximación a la serie *La ausencia*. Un primer esbozo de esta indagación fue presentado en forma oral y visual en el II Coloquio Internacional “Pensamiento Crítico del Sur: Existencias/Cuerpos/Comunidad”, realizado en el CCT de CONICET, Mendoza (2015); y en el Simposio sobre “Memoria institucional y fotografía” coordinado por la Dra. Ana María Montenegro - XIX Jornadas Nacionales de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación: “*Emancipación, libertades y desafíos. La construcción/deconstrucción del campo educativo en 200 años de historia*” (2016).

² Y continúa Jelin: “En principio, hay dos posibilidades de trabajar con esta categoría: como herramienta teórico-metodológica, a partir de conceptualizaciones desde distintas disciplinas y áreas de trabajo, y otra, como categoría social a la que se refieren (u omiten) los actores sociales, su uso (abuso, ausencia) social y político, y las conceptualizaciones y creencias del sentido común” (p. 17). Los trabajos de la memoria constituyen, en el contexto del Cono Sur en particular -tras las catástrofes colectivas de las dictaduras, el terrorismo de Estado, y diferentes ataques terroristas y violaciones de los derechos humanos y sociales en las últimas décadas- un marco específico de emplazamiento común de los países sudamericanos: en este marco histórico-político, décadas de impunidad e injusticia no hacen sino impedir el duelo colectivo y las elaboraciones subjetivas frente a las tragedias (por eso el clamor de las manifestaciones sociales es crucial en las luchas por justicia, para torcer un destino que nos condena a la resignación y a la pérdida de nuestra condición humana). “Más allá del ‘clima de época’ o la expansión de una ‘cultura de la memoria’ en términos más generales, familiares o comunitarios, la memoria y el olvido, la conmemoración y el recuerdo se tornan cruciales cuando se vinculan a acontecimientos traumáticos de carácter político y a situaciones de represión y aniquilación, o cuando se trata de profundas catástrofes sociales y situaciones de sufrimiento colectivo. En lo individual, la marca de lo traumático interviene de manera central en lo que el sujeto puede y no puede recordar, silenciar, olvidar o elaborar. En un sentido político, las ‘cuentas con el pasado’ en términos de responsabilidades, reconocimientos y justicia institucional se combinan con urgencias

éticas y demandas morales, no fáciles de resolver por la conflictividad política en los escenarios donde se plantean y por la destrucción de los lazos sociales inherente a las situaciones de catástrofe social" (pp. 10-11).

³ Trabajamos también retóricas de "La ausencia" en Enrico (2018).

⁴ Santiago Porter es un artista contemporáneo, nacido en Buenos Aires en 1971. Se ha dedicado a explorar cierto campo temático que reconfigura ausencias, fantasmas, cuerpos e historias. Entre sus creaciones, cabe mencionar las publicaciones "Condición de las flores", 2014; "La observación detenida", 2012; "Bruma", 2011; "Los monumentos", 2010; "La obsolescencia del monumento", 2009; y "La ausencia", 2007; y las exposiciones fotográficas "La ausencia" (2001 - 2002) y "La ausencia 2: Gabi" (1994 - 2014, en progreso). Ver <http://www.santiagoporter.com.ar/> Su obra ha sido exhibida en distintos países del mundo (en la Argentina, en el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires-MALBA, Museo Nacional de Bellas Artes-MNBA (Buenos Aires), Museo de Arte Moderno de Buenos Aires-MAMBA, Museo de Arte Contemporáneo de Rosario-MACRO, Museo Provincial de Bellas Artes Emilio Caraffa, Córdoba, Museo de Arte y Memoria de La Plata-MAM, entre otros; e integra colecciones nacionales e internacionales, tanto públicas como privadas. Es autor del libro *Piezas* (2003) y *La Ausencia* (2007); y artista de la galería Rolf Art (junto a Marcos López, RES, Adriana Lestido, Silvia Rivas, entre otros). Ver <http://rolfart.com.ar/>

⁵ En el contexto temporal y político de la historia argentina reciente, los atentados a la Embajada de Israel en Argentina (1992) y a la AMIA (1994) en los años de gobierno del menemismo; y la reciente muerte turbia del Fiscal Nisman a cargo de la causa AMIA (2015) en el último gobierno del kirchnerismo -casos judiciales impunes e irresueltos desde hace más de 20 años- forman parte de un mismo proceso histórico-jurídico-político de impunidad e injusticia en el marco de los históricos reclamos por *memoria, verdad y justicia* (propios del discurso masivo de los organismos de Derechos Humanos que ha atravesado nuestras discusiones académicas y sociales por los derechos de ciudadanía, verdad e identidad en las últimas décadas, en particular desde el retorno democrático posterior a la dictadura cívico-militar de los años '70). Estas discusiones han logrado trascender e impregnar diferentes instancias y luchas políticas en el espacio social y en el Estado, constituyendo lo que Jelin denomina el campo de estudios sobre la memoria (en términos de un espacio académico y político) y el discurso de defensa de los derechos humanos en el que nos hemos formado como ciudadanos argentinos (desde la especificidad de la experiencia, transmisión y elaboración colectiva de nuestros propios procesos históricos). En tal sentido, la autora expresa: "Abordar la memoria involucra referirse a recuerdos y olvidos, narrativas y actos, silencios y gestos. Hay en juego saberes, pero también hay emociones. Y hay también huecos y fracturas" (Jelin, 2002: 17). Memoria Activa emerge del caso AMIA y se constituye en asociación civil contra la impunidad de los dos atentados; siendo actualmente querrelante independiente en las distintas causas vinculadas al caso AMIA (Causa Amia Central; Juicio por Encubrimiento, etc.). Ver esta información en: www.memoriaactiva.com

⁶ "Soulèvements", expuesta en el Museo de la UNTREF-Buenos Aires, en julio de 2017 (dando lugar además a la apertura de la Cátedra Georges Didi-Huberman de "Políticas de las imágenes", con sede en la propia UNTREF), es una muestra itinerante que se sitúa temporalmente en "capitales de sublevación" cada vez que viaja, según su curador, Didi-Huberman. La brevedad del presente artículo no nos permite indagar el maravilloso trabajo del autor y su analítica de las imágenes, los fantasmas y la memoria en tanto ruinas y huellas (a lo que hacemos referencia en otros textos), pero sí creemos central marcar aquí el recorrido de intensidades que atraviesa "Sublevaciones", al exponer un estallido creciente de lenguajes e imágenes -al modo de una puntuación multiforme y multidisciplinaria de emociones colectivas- que rompen el curso de las cosas y de la historia a partir de Elementos (desencadenados); Gestos (intensos); Palabras (exclamadas); Conflictos (encendidos) y Deseos (indestructibles). Este ordenamiento de sublevaciones históricas es conectado por la mirada que les da una nueva forma mediante un montaje que sobrevive a la experiencia (Didi-Huberman, 2013); y la trama emergente que se eleva o sobreimpone sobre la historia es lo que se nos da a mirar, recorrer y sentir en otras temporalidades, reiterando el acontecimiento de la subversión, subvertido. Tal itinerario de fuerzas en expansión constituye toda una teoría de la transformación social, producto del pensamiento y de las pasiones colectivas: *Sublevaciones* debería dispersarse en cada pueblo y en cada comunidad, sociedad y ciudad del mundo entero, ya que porta la encarnación y la potencia de estallidos tan situados como universales en todas sus formas humanas de expresión (mediante fuerzas e intensidades que, cuerpo a cuerpo, y aún desde las retóricas del silencio, son mucho más fuertes que todo el poder destructivo que se les impone). Ver <http://untref.edu.ar/muntref/sublevaciones/>

⁷ Frente a sistemas de referencias, de intercambios y significación heterogéneos los unos en relación con los otros, es fundamental la diferenciación de las expresiones y de las instituciones culturales que enlazan nuestra vida en común. La cultura en sus sentidos plurales, en tanto *práctica significante*, "consiste no tanto en recibir cuanto en realizar el acto por el cual cada uno *pone su marca* en lo que los otros le dan para vivir y para pensar" (de Certeau, 2004: 117).

⁸ Limitan y producen lo verdadero, en términos de Foucault (dominios de objetos, formaciones discursivas, estructuras de sentido y relaciones de saber y poder -o un régimen de verdad- mediadas por instituciones, principios de visibilidad, enunciación y exclusión, lógicas autorales, disciplinares e históricas). Ver Foucault (2008, [1970]).

⁹ Tanto en *Sobre la fotografía* (2006 [1973]) como en *Ante el dolor de los demás* (2003) Susan Sontag interroga las variaciones históricas en la sensibilidad humana ante la "literalidad" del "sentido de la realidad" frente a imágenes documentales de guerras, mutilaciones, violencias y muertes -ya desde los antecedentes pictóricos de Goya-. Sontag indaga el marco histórico-cultural e interpretativo del irreductible dolor y sufrimiento que preexiste y sobrevive a la fotografía en sí misma y que no puede ser capturado por la fotografía más que en un instante puramente referencial de sufrimiento y de muerte (la "realidad" in-naturalizable exterior, que nos llega naturalizada por la gran profusión contemporánea de imágenes de violencia). Es decir que la fotografía transmite "universalmente" la imagen del mundo, pero las "imágenes atroces" (esas que nos hacen cerrar los ojos) transmiten además un compromiso y una responsabilidad ante las injusticias y la crueldad cometidas sobre cada cuerpo; por eso el llamado de Sontag a abrir los ojos para que las imágenes atroces nos persigan y nos interpelen humanamente. Testimonios de la barbarie, son documentos históricos tanto como materiales de memoria de los pueblos, al enfrentar lo insoportable que genera insensibilidad (por ser sus contenidos visuales tan crueles que no los podemos mirar de frente) con la necesidad del recuerdo colectivo. Su tesis es muy fuerte ante las violencias y las injusticias: no puede haber paz, porque *el olvido es la paz* (no en el sentido de que necesitamos guerra, sino en el sentido de que, *habiendo guerra*, que es un estado de no-paz y de violencia, es necesaria la justicia; es decir, el mandato cultural de no olvidar). En este caso trabajamos sobre el registro y construcción de memoria de la imagen artística, frente al registro histórico de la imagen documental (y sus cruces y efectos mutuos de sentido, en tanto discursos sociales convivientes).

¹⁰ Ante el atentado a las Torres Gemelas (del World Trade Center de New York) y el Pentágono, epicentros del poder económico y político mundial de los Estados Unidos, el contexto previo y posterior al "11-S" de 2001 lleva a Butler a indagar la vulnerabilidad y la elusiva actitud del pueblo norteamericano (y su inmediata recuperación, contra el lento proceso psíquico y social del duelo) frente a las miles de vidas humanas perdidas en la tragedia, como si fueran vidas sin valor, sin historia y sin continuidad en la memoria colectiva (es decir: con un estatuto de derecho a la vida distinto o restringido respecto de otras vidas vivibles y recordables).

¹¹ Cuerpo que *ya no está y no es más*, y que en su estatuto de individuo podría ser documentado mediante el recurso fotoperiodístico de la captación "en vivo" del momento inmediato posterior a la tragedia; en tanto cuerpo muerto por una maquinaria de guerra que pasará a integrar como "extinto" el registro civil-jurídico-médico-forense; las estadísticas estatales de causas de muerte y la judicialización del caso y de la causa.

¹² Refiere a una "derrota del pensamiento" que nos ha llevado a la crisis política, social y económica del 2001, entre los fuertes procesos históricos de la dictadura de los '70 (1976-1983), el período post-dictadura del retorno democrático, y el deterioro del Estado y lo público en la década de los '90. Entre estos procesos es importante mencionar las denominadas "leyes del perdón" para delitos de lesa humanidad: Ley de Punto Final 23.492/86, y Ley de Obediencia Debida 23.521/87 del alfonsinismo (instauradas amargamente, según el propio Alfonsín, porque peligraba una democracia aún endeble) -y los posteriores indultos de 1989 y 1990 por parte del presidente Menem-; las cuales fueron declaradas nulas e inconstitucionales en 2001 mediante un fallo del Juez Federal Gabriel Cavallo, y declaradas inconstitucionales por la Corte Suprema de la Nación Argentina en 2005. En 2003 el presidente Kirchner promulga la Ley 25.799 sancionada por el Congreso de la Nación Argentina, que declara nulas las "leyes del perdón y la impunidad".

¹³ Instituido en espacios estatales -desde la creación de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) por el gobierno de Alfonsín en 1983, cuyo principal fruto fue el informe del "Nunca más" publicado por Eudeba en 1984 (y cuyas sucesivas reediciones y prólogos -más allá de las apropiaciones colectivas fuertes de este texto- muestran claras y distintivas posiciones y conflictos políticos en relación con el terrorismo de Estado y la insostenible "teoría de los dos demonios"); hasta la creación de los actuales Sitios y Espacios de Memoria durante el kirchnerismo. Esta histórica lucha fue iniciada, sostenida y forjada social y culturalmente por los organismos de Derechos Humanos, como Abuelas y Madres de Plaza de Mayo e HIJOS, y todo el arco de las izquierdas políticas.

¹⁴ En la línea de este mismo tipo de exploración retórica de la ausencia realizada por Porter, una obra paradigmática que muestra el "hueco" que dejan los 30.000 "detenidos-desaparecidos y asesinados" en las tramas familiares y sociales, el paisaje, la historia, es (en relación con las dictaduras de Argentina, 1974 a 1983; y de Brasil, 1964 a 1985) el proyecto fotográfico "Ausencias" de Gustavo Germano (2006 a 2007; expuesto por primera vez en Barcelona en 2007). Esta obra figura otro modo de construir el archivo de nuestra cultura: la foto de época (del álbum familiar; entre ellas la de su propio hermano desaparecido) y a su lado la foto en el presente, en el mismo sitio actual -la misma escena y los mismos elementos y personas- donde resalta el hueco dejado por el cuerpo ausente y su huella imaginaria, documentable como efecto de una presencia y una vida sacadas violentamente de la escena o serie de su continuidad temporal). En 2010 la presentación de "Ausencias" constituye el acto inaugural de apertura del Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, ubicado en el actual Espacio de Memoria y Derechos Humanos (Ex ESMA, centro clandestino de detención y tortura); en una sala contigua a la Fotogalería del Conti se presentaron tres ensayos fotográficos sobre la memoria: el de Inés

Ulanovsky ("Fotos Tuyas"); Lucila Quieto, ("Arqueología de la ausencia"); y Helen Zout, ("Huellas de desapariciones"). Ver: <http://ausencias-gustavogermano.blogspot.com.ar/>

¹⁵ La muestra fotográfica "La ausencia" se exhibe por primera vez en la Fundación Vicente Lucchi, en San Miguel de Tucumán (2004); luego en el Museo de Artes Plásticas Pompeo Boggio, Chivilcoy, Buenos Aires (2007); y en el Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires (2011).

¹⁶ Marcelo Birmajer, "Traducir el dolor", en "La ausencia" (Santiago Porter, 2007). *Por tratarse de un libro de arte, las páginas no presentan numeración.* Disponible en <http://santiagoporter.com/textos/texto/51>. Publicado en <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/9-4976-2008-12-07.html> (fragmento). Versión digital: <http://www.fotografosargentinos.com/esp/>; Ver <https://vimeo.com/85039658>.

¹⁷ Paola Cortés-Rocca analiza la afectividad y la temporalidad de la ausencia ante la tragedia y el trauma en la fotografía de Porter, desde la mirada de los estudios literarios y sus diálogos transdisciplinarios en torno de las violencias políticas y los derechos humanos. No vamos a realizar aquí un análisis técnico de la composición fotográfica de Porter, pero sí creemos importante referenciar, siguiendo a la autora: "La composición retoma la austeridad del género naturaleza muerta que, desde sus comienzos en el siglo XVII, define la presentación de objetos en el campo visual. De hecho, ese artificio está suspendido en el medio de la nada que se inicia con el fondo monocromático y la falta de profundidad de campo de la pintura holandesa y llega hasta la fotografía de productos propia de la imaginaria comercial contemporánea se retoma aquí con naturalidad y pasa al retrato - aunque mediado también por ese rasgo formal que marca la historia del retrato, desde el fondo plano de los retratos de identificación hasta su transformación en *rasgo de estilo* en manos de fotógrafos como Richard Avedon, por ejemplo..." (Cortés-Rocca: 2015: 25-26). Mediante el dístico o el tríplico como recurso de diagramación, Porter presenta en blanco y negro la imagen de los familiares; la imagen de un objeto que había pertenecido a la víctima (en su lugar); y un breve texto de anclaje que referencia las narrativas afectivas sobre la víctima y su objeto, ambos ahora confinados al registro de pervivencia de la memoria en los otros (que somos nosotros).

¹⁸ Presentamos a continuación algunas de las 20 fotografías que componen la serie, las cuales reproducimos por gentileza del artista.

¹⁹ Ver esta noción, y su diferencia o "versus doctrinario" con el genocidio en relación con las violaciones a los derechos humanos, en el análisis de García de los aportes de Lemkin, Feierstein, entre otros (en García, 2017). Tal como se expresa conceptualmente en el marco del derecho internacional, en los procesos judiciales se debe seguir la racionalidad del encuadre definicional que limita y especifica la acción de un crimen de lesa humanidad, con sus consecuencias procesales, penales, jurídico-políticas, geo-políticas y sociales (en tanto la dimensión categorial y conceptual de las definiciones generales hace posible la concreción material y el establecimiento y tipificación jurídica de acusaciones, penas y castigos); pero las imágenes que podrían acompañar tales acciones como medios e instrumentos de prueba, literalmente graves, son icónica, figurativa y radicalmente insoportables. ¿Por qué? Porque no admiten universalidad o abstracción (como las definiciones de un expediente judicial) sino que muestran la singularidad encarnada de un cuerpo propio, muerto, asesinado, vejado, arrancado de la vida mediante procedimientos salvajes y crueles: de una crueldad inimaginable y no obstante existente y persistente en el mundo humano. Es lo que sostiene Barthes (2006 [1980]) sobre la fatalidad del "ésto ha sido" del referente fotográfico en tanto registro documental, fenomenológico e histórico. "Lo que la fotografía reproduce al infinito únicamente ha tenido lugar una sola vez: la fotografía repite [mecánicamente] lo que nunca más podrá repetirse existencialmente" (pp. 28-29).

²⁰ Seguimos esta discusión, que incluye la noción jurídica de "genocidio cultural" (Whitaker), en Natalia García. "Débiles tipificaciones desdibujan los alcances de la aplicación de las figuras jurídicas, y por ende su comprensión causal... Así, en tanto 'crímenes de lesa humanidad' admite una generalidad que desdibuja el 'blanco' de la destrucción, 'genocidio' excluye otros 'blancos' en su limitada tipificación; uno incluiría desfigurando y otro perfilaría excluyendo" (García, 2017: 126).

²¹ Ver Derrida (1998).

²² "Tu muerte es colectiva" Edmond Jabés (2014: 50).

Bibliografía

- BARTHES, R. (2006) *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, Paidós, Buenos Aires.
- BIRMAJER, M. (2007) "Traducir el dolor" en PORTER, S. *La ausencia*. Colección Fotógrafos Argentinos, Buenos Aires.
- BLEICHMAR, S. (2002) *Dolor país*, Libros del zorzal, Buenos Aires.
- BLEICHMAR, S. (2006) *No me hubiera gustado morir en los 90*, Taurus, Buenos Aires.

- BUTLER, J. (2006) *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*, Paidós, Buenos Aires.
- CARLI, S. (2005) "Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente" en FRIGERIO, G. y DIKER, G. *Educación: ese acto político*. Del Estante, Fundación La Hendija, Paraná.
- CORTÉS-ROCCA, P. (2015) "El tiempo de las cosas. Sobre La ausencia de Santiago Porter" en Estudios de teoría literaria. *Revista digital de Artes, letras y humanidades*, Facultad de Humanidades de la UNMdP, Año 4 - N° 8, Mar del Plata.
- DE CERTEAU, M. (1995) *Historia y psicoanálisis*, Universidad Iberoamericana, México.
- DE CERTEAU, M. (2004) *La cultura en plural*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- DERRIDA, J. (1998) *Aporías. Morir-esperarse (en) "los límites de la verdad"*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- DIDI-HUBERMAN, G.; CHÉROUX, C.; ARNALDO, J. (2013) *Cuando las imágenes tocan lo real*, Círculo de Bellas Artes, Madrid.
- FOUCAULT, M. (2008) [1970] *El orden del discurso*, Tusquets, Buenos Aires.
- ENRICO, J. (2018) "Lenguajes y memorias de paisajes desiertos. Imágenes de violencias de Estado de la Argentina reciente en el filme *Las aguas del olvido* de Jonathan Perel" en TRIQUELL, X. y LIPONETZKY, T. (Comps.) *Cine y memoria. Narrativas audiovisuales sobre el pasado*, Publicación del Programa de Estudios sobre la Memoria, CEA FCS UNC, Córdoba.
- GARCÍA, N. (2017) "El caso 'Vigil'. Territorio de la Historia, las Memorias y la Justicia" en OSSENBACH SAUTER, G., (et. al.). *Gregorio Weinberg: escritos en su honor*, Premio Gregorio Weinberg a la investigación en historia de la educación, la ciencia y la cultura latinoamericanas, CLACSO-Red Weinberg, Buenos Aires.
- JABÉS, E. (2014). *El libro de la hospitalidad*, Minima Trotta, Madrid.
- JELIN, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*, Siglo XXI, España.
- KRISTEVA, J., MANNONI, O., et. al. (1994) *(El) trabajo de la metáfora. Identificación/Interpretación*, Gedisa, Barcelona.
- MOUFFE, Ch. (2014) *Agonística. Pensar el mundo políticamente*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- PORTER, S. (2007) *La ausencia*, Colección Fotógrafos Argentinos, Buenos Aires.
- RICHARD, N. (2006) "Estudios visuales y políticas de la mirada" en DUSSEL, I. y GUTIÉRREZ, D. (Comps.) *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*, Manantial-FLACSO, Buenos Aires.
- RINESI, E. (2012) "La tragedia y la precariedad de la vida" en FRIGERIO, G. y DIKER, G. *Educación: (sobre) impresiones estéticas*, Del Estante-CEM, Fundación La Hendija, Paraná.
- RUIZ, S. (2011) "El poder de la imagen. De la verdad a la obligación, de la ostensión a la generación de relatos" en TRIQUELL, X. y RUIZ, S. (Comps.) *Fuera de cuadro. Discursos audiovisuales desde los márgenes*, Eduvim, Villa María, Córdoba.
- SCHMUCLER, H. (2005) "La universidad como espacio para la memoria" en *Revista Estudios del CEA*, UNC. N° 16, 2005, Córdoba.
- SKLIAR, C. (2007) *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*, Noveduc, Buenos Aires.
- SONTAG, S. (2006) *Sobre la fotografía*. Alfaguara-Santillana, México.
- SONTAG, S. (2003) *Ante el dolor de los demás*. Alfaguara, Madrid.

Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno¹

Diversity in the classroom: gender perspective and migration in the Chilean Educational System

Marta Belmar

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, Chile.
E-mail: mbelmar@ucm.cl

Juan Cornejo

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, Chile.
E-mail: jcornejo@ucm.cl

Carolina Cornejo

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, Chile.
E-mail: ccornejo@ucm.cl

Julio Domínguez

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Católica del Maule, Chile.
E-mail: jdominguez@ucm.cl

Marcelo Rioseco

Facultad de Educación de la Universidad Católica del Maule, Chile.
E-mail: mrioseco@ucm.cl

Susan Sanhueza

Facultad de Educación de la Universidad Católica del Maule, Chile.
E-mail: ssanhueza@ucm.cl

Resumen

Una sociedad que aspira a mejorar la calidad de la educación debe enfocarse en todos los factores que rodean la dinámica escolar, siendo uno de estos el enfoque de género. El artículo aborda la temática a partir de las directrices que entrega el Ministerio de Educación chileno, haciendo una revisión desde la normativa jurídica, curricular, y de la puesta en marcha de acciones que orientan el quehacer educativo. Los hallazgos indican que existe discordancia entre el discurso oficial y la implementación de las normativas en los establecimientos educacionales, como también detectan algunas falencias en torno a la selección de contenidos y su concreción en el aula.

Palabras Clave: currículo, género, equidad, igualdad, programas educativos.

Abstract

A society that aspires to improve the quality of education must focus on all the factors surrounding the school dynamics, being one of these, the gender approach. The article addresses the topic from the guidelines delivered by the Ministry of Education of Chile, making a revision from the legal regulations, curriculum standards and the implemented actions which guide the educational work. The findings indicate that there is disagreement between the official speech and the implementation of the normative in educational establishments, as well as flaws in the selection of contents and its concretion in the classroom are detected.

Key words: curriculum, gender, equity, equality, educational programs.

BELMAR, M. y otros (2018) "Diversidad en el aula: perspectiva de género y migración en el sistema educativo chileno", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol.1 – en./jun. 2019, pp. 29-44. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 04/09/2017 – ACEPTADO: 09/12/2017

Introducción

Una educación que respete la diversidad debe crear las condiciones para que sus alumnas(os) alcancen autonomía; es decir, que sean capaces de “elegir por ellos mismos sin estar condicionados por su sexo” (Rodríguez, 2011:24) u otras limitantes. La educación es, por tanto, una herramienta necesaria para conseguir autonomía y calidad, ya que a través de ella las personas pueden alcanzar las capacidades necesarias para desarrollarse. No obstante, la educación formal (escuelas) también transmite los intereses de determinados grupos hegemónicos, que tienen el poder, y que privilegian habitualmente roles masculinos por sobre los femeninos.

Bajo esta lógica, a la hora de “diseñar sus formas de actuación” (Rodríguez, 2011:31), la escuela reproduce desigualdades socioeconómicas, culturales y sexuales, ya que, aprovechando estas instancias, transmite y forma a las nuevas generaciones de estudiantes acorde a los patrones establecidos por los grupos dominantes. Paradójicamente, también permite la formación, autonomía y la expresión a través del diálogo, llegando a consolidar en los estudiantes la autoestima y autoconfianza, además de potenciar expectativas sociales en la formación ciudadana. En este sentido, desde los primeros años de escolarización los niños y niñas aprenden a convivir en espacios colectivos, fortaleciendo vínculos afectivo-sexuales que posibilitan la identidad de género. Estas construcciones requieren escuelas respetuosas de los ritmos de aprendizaje de los(as) alumnos (as), de su diversidad cultural, religiosa, valórica, de sus capacidades cognitivas y/o físicas, de razas, de sexos, de orientaciones sexuales o identidades genéricas entre otras, sin incitar relaciones colectivas homogéneas, sino por el contrario que promuevan una integración que beneficie la diversidad.

En las siguientes páginas se analizan los alcances y limitaciones de las políticas del Ministerio de Educación de Chile en relación al género. Y si bien el artículo se centra en ese objetivo, en las conclusiones se deja abierta la discusión al introducirse algunos otros elementos que complejizan la apuesta de una educación con perspectiva de género. Esto es, se plantea, por ejemplo, como se tensiona aún más la inclusión de esta perspectiva con la presencia de niños migrantes en el sistema educacional chileno, en consideración a los encuentros y desencuentros que supone su incorporación a las escuelas nacionales, especialmente porque los estudios existentes en torno a la migración no problematizan los alcances de las intersecciones entre género y migración. Mayoritariamente, los estudios que abordan el tema de la migración en el espacio escolar lo hacen en términos de cobertura, distribución regional, niveles de escolaridad de los estudiantes o de sus orígenes nacionales, pero no así de las dificultades adicionales que supone la adaptación curricular en las aulas para el trabajo en contenidos escolares en perspectiva de género o las tensiones que implica la inclusión de estudiantes mujeres migrantes en las escuelas de las distintas regiones del país.

En sintonía con lo anterior, se plantea la urgencia de la reformulación de la formación de profesores en tanto condición básica que asegure no sólo una educación con perspectiva de género, sino una auténtica educación inclusiva.

Apostando a la diversidad

La institución escolar asume una función social que legitima el sistema establecido, instaurando en las nuevas generaciones el legado cultural y las formas de convivencia en sociedad. No obstante, los significados socio-culturales transferidos en el conocimiento, a través del lenguaje y de los contenidos escolares, son manifestaciones que históricamente han ido desplazando a las mujeres de las experiencias de participación y competencia.

Tales significados conducen a pensamientos y comportamientos sociales y del alumnado, en “tanto propagan un conocimiento que legitima el orden social de los discursos en las actuales sociedades” (Rodríguez, 2011:120). Así los contenidos escolares conllevan una carga ideológica, no sólo en la discriminación de género sino también en la étnica, sexual, religiosa, social y en la forma de tratar a los otros pueblos. Por tales razones se hace necesario revisar los contenidos escolares, a fin de procurar que la escuela no produzca ni reproduzca desigualdades, ni mucho menos que limite las expectativas de su alumnado.

La inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudio, tanto en países europeos como en los sudamericanos ha sido dispar, autónoma y generalmente transversal. Chile no ha estado exento de tal recorrido y durante los últimos años la noción de género se ha concebido como aquellas formas de relacionarse y como las oportunidades que hombres y mujeres tienen en la sociedad (MINEDUC, 2012a), las cuales se han visto amparadas en la asignatura de orientación, pretendiendo desde allí contribuir a la educación cívica del alumnado, bajo un enfoque de convivencia. Desde este último, la dimensión pedagógica de la convivencia escolar facilita la perspectiva de género, y como tal debe ser enseñada y aprendida, llegando a ser una dimensión intencionada en el proceso educativo y que por tanto debiera ser planificada y gestionada tanto en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como en el reglamento de convivencia escolar y en el Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

Desde comienzos de los años 90 el Ministerio de Educación ha puesto en marcha planes y programas orientados a avanzar en equidad de género en el ámbito escolar. En este sentido, “uno de los principales esfuerzos para incorporar la perspectiva de género en el sistema educativo se centra en la reforma curricular” (Guerrero, et. al, 2007:5) procurando transportar la perspectiva de género a los aprendizajes y prácticas educativas. Tal innovación ha implicado reconocer las desigualdades y estereotipos construidos socialmente y favorecer la igualdad de oportunidades para ambos sexos,

añadiendo contenidos donde se acentúan roles tanto de hombres como de mujeres, el uso de metodologías participativas grupales y mixtas y el uso de un lenguaje incluyente.

Además, el plan de formación nacional ha ofertado instancias para abordar la equidad de género a través de los objetivos de aprendizaje transversales (OAT) y de los objetivos de aprendizaje verticales (OAV), reconociendo y respetando la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, destacando “la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social, cultural y cívica” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014:14). No obstante, si bien el gobierno chileno legisló e implementó políticas públicas con el fin de avanzar en igualdad, evitando la discriminación por género, incluido el sector educación, “diversos indicadores educativos revelan que los avances son insuficientes, que el sistema escolar sigue reproduciendo desigualdades no sólo de clase, sino también en el campo de las relaciones de género” (Valdés, 2013:47).

Una manifestación de las desigualdades son las diferencias de rendimiento obtenidas en mediciones nacionales e internacionales, donde los hombres históricamente obtienen mejores resultados que las mujeres, evidenciando que

“el sistema escolar continúa reproduciendo el orden cultural que privilegia ciertas habilidades para los hombres (la razón y el intelecto) y otras para las mujeres (los afectos y emociones), asociadas a estereotipos de género y que los colegios no están dando a los niños y jóvenes una educación que asegure condiciones de igualdad, es decir, no están cumpliendo con su objetivo de entregar herramientas necesarias para el pleno desarrollo de sus potencialidades como personas” (Valdés, 2013:50).

Minimizar el suministro de herramientas para el desarrollo deja en evidencia la incongruencia entre el discurso y la práctica, puesto que pretender educar en condiciones de igualdad implica poner atención a los factores de apropiación de esas oportunidades, para que estén efectivamente a disposición de las personas. En este sentido, se debe asegurar la igualdad de acceso a las oportunidades, asumiendo que la capacidad de actuar se encuentra desigualmente distribuida en la población. Ahora bien, cimentar capacidades requiere de un trabajo organizado donde las políticas públicas anticipen y construyan escenarios sociales en los que las personas puedan poner en práctica las potencialidades adquiridas. Por el contrario, no proveer escenarios institucionales, culturales y relacionales donde desarrollar oportunidades, puede jugar en contra del esfuerzo de las políticas destinadas a crear capacidades, y del de las personas por aprovechar las oportunidades que se les ofrecen (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2014).

Transición del género al currículum

A partir de la revisión de los documentos oficiales del Ministerio de Educación (MINEDUC) y desde los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) se desprende que

el Estado pretende hacerse cargo de la existencia de la discriminación por sexo, incluyendo conceptos tales como diversidad, igualdad y derechos humanos. Dichos objetivos se enmarcan en principios orientadores basados “en los principios de la constitución política, en la ley orgánica constitucional de enseñanza y en el ordenamiento jurídico nacional de la declaración universal de los derechos humanos y en las grandes tradiciones espirituales del país” (MINEDUC, 2005:2). Argumentos que se sustentan en los principios de igualdad, libertad, dignidad y de derechos, en que el Estado debe garantizar la enseñanza básica de calidad para todos, con la finalidad de que las personas “se desarrollen libres y socialmente responsables” (MINEDUC, 2005:3).

Los OFT se orientan principalmente a la formación ética, personal y social de la persona, reconociendo y respetando sus derechos y su diversidad. Al respecto Guerrero, Provoste y Valdés (2006) sostienen que aun cuando está la intención de trabajar con los OFT, habría dificultades a nivel de formulación y en la ejecución de estos mismos, puesto que los docentes deben involucrarse en temas donde no tienen un amplio dominio. Por otra parte, manifiestan también que se produciría un quiebre en los formadores, puesto que deben responder al currículo oficial desde su propia especialidad, disminuyendo la posibilidad de incorporar temáticas transversales en el aula. Consecuentemente ejecutar los OFT implica renovar los “métodos pedagógicos, los textos y materiales didácticos, así como cambios en la formación de las y los docentes, que son los agentes llamados a poner en práctica todas esas transformaciones” (Guerrero, Provoste y Valdés, 2006:28) y, por otra parte, a la hora de abordarlos en todas las disciplinas, surgirían algunas limitaciones, en tanto resultarían más efectivos en aquellas disciplinas en que los objetivos contengan implícitamente los propósitos.

Los cambios introducidos en el sistema educativo chileno a partir de la implementación de la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) han reemplazado las nominaciones anteriores de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) “por un concepto acorde con la necesidad de vincular más estrechamente la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación” (MINEDUC, 2013a:13). Esta nueva nominación Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos Transversales de Aprendizaje (OTA) definen los propósitos y logros del proceso educativo, estableciendo primero los desempeños que permitirán verificar el logro del aprendizaje en cada nivel educativo. En el segundo establecen las metas referidas al desarrollo personal, intelectual, moral y social de los estudiantes. Ambos objetivos deben promoverse a través del conjunto de actividades educativas durante el proceso de educación, debiendo abordarse en experiencias de clase, ritos escolares y en dinámicas de participación y convivencia (MINEDUC, 2013a:26). Situación manifiesta en la dimensión socio-cultural de los OTA, que sitúa al estudiante en un entorno democrático y con sentido de responsabilidad social, siendo uno de los objetivos el respeto y la igualdad entre hombres y mujeres (MINEDUC, 2013a:28).

En este nuevo escenario la Ley General de Educación procuró que el instrumento principal del currículum nacional, Bases Curriculares, lograra un mejor grado de definición de lo que se espera que los alumnos aprendan, y en este sentido armonizan con los planes y programas de estudio, como apoyo a los docentes, sin embargo, “en dichos instrumentos no se utiliza nunca el concepto de género y escasamente se hace referencia a mujeres y hombres” (Valdés, 2013: 53), quedando en evidencia que si bien existe una intención de incorporar la perspectiva de género y de plasmarla en los OA no siempre resulta aplicable, y que más bien se ve afectada por la demanda de las disciplinas y por la necesidad de lograr metas en la formación general más que en la dimensión personal.

En respuesta a estas dificultades, la implementación de los *Planes de Orientación* (MINEDUC, 2012b, 2013a) adecuados por nivel, y con tiempo calendarizado en el programa escolar, se pretende que a partir de sus ejes orientadores los estudiantes se desarrollen íntegramente tanto en el plano de *crecimiento personal, relaciones interpersonales, participación y pertenencia, y, trabajo escolar*, no obstante, solo en 1° y 2° año los estudiantes pueden “observar, describir y valorar sus características personales, incluyendo el ser hombre o mujer, sus habilidades e intereses” (MINEDUC, 2013a:107). A partir del 3° año, el *Eje de relaciones interpersonales*, propone manifestar actitudes de solidaridad y respeto por las diferencias de género, entre otras; mientras que en 5° y 6° año se enfoca en rechazar la violencia y discriminación sea esta de género, etnia o nacionalidad.

Evolutivamente en 7° y 8° básico; 1° y 2° año de secundaria el *Eje relaciones interpersonales*, se orienta a analizar relaciones

“presenciales o virtuales por medio de las redes sociales, y las de su entorno inmediato atendiendo a los derechos de las personas involucradas, considerando los principios de igualdad, dignidad, inclusión y no discriminación identificando circunstancias en las que no se ha actuado conforme a estos derechos y reconociendo el impacto en el bienestar de quienes se vean involucrados” (MINEDUC, 2015:14).

Tales orientaciones incorporan paulatinamente estándares de desempeño, que se asumen logrados al finalizar el octavo año. Es decir, si bien en secundaria el objetivo se mantiene, la identificación de las circunstancias, y el reconocer impactos en el otro, se asumen como tareas logradas por el alumno(a).

Curricularmente además de la asignatura de orientación, se puede observar que las Bases Curriculares de Educación Básica, en la asignatura de *Historia, Geografía y Ciencias Sociales* incorporan el OA de respetar y defender la igualdad de derechos de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, etnia, situación económica, etc. (MINEDUC, 2012c), siendo el *Eje Historia* el que de mejor forma incorpora contenidos que permiten visibilizar a las mujeres y sus aportes, en tanto que el *Eje de formación ciudadana* alude a que “todas las personas son sujetos de derechos y que los derechos no dependen de

características individuales como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras” (Valdés, 2013:53). Tal reconocimiento no se evidencia en el *Eje Geografía*, ya que tiende a utilizar un lenguaje común e inclusivo.

Finalmente, las Bases Curriculares en *Ciencias Naturales*, *Eje ciencias de la vida* menciona cambios entre hombres y mujeres en la etapa de la pubertad a partir de 6° año básico. Mientras que las de *Educación Física y Salud*, orientan sus esfuerzos hacia la promoción equitativa de hombres y mujeres en la actividad física, mientras que en *Lenguaje y comunicación* no se evidencia un lenguaje que incorpore aspectos tales como sexo, mujer-hombre, género, similarmente ocurre con las bases de *Matemática*.

En síntesis, si bien el MINEDUC se adhiere a las convenciones internacionales de derechos humanos, asumiendo tanto en las bases curriculares como en los planes y programas la promoción del desarrollo cognitivo, personal, afectivo y social, la perspectiva de género como tal, transita entre el currículo oculto y el currículo explícito, en tanto no es vista la diferenciación como una necesidad social, por tanto tiende a incorporarse bajo otros conceptos de igualdad y de respeto por los derechos, sin que se vislumbre qué perspectivas subyacen a estos lineamientos pedagógicos. Por otra parte, tampoco queda claro qué lugar se le otorga a la perspectiva de género, ni bajo qué ideologías se sostienen las Bases Curriculares, en tanto tienden a excluir o minimizar conceptos diferenciadores de sexo, roles y de participación en la sociedad. Bajo este contexto, el currículo oficial y las instituciones educativas estarían incurriendo en prácticas discriminatorias al no declarar ni abiertamente los supuestos teóricos que subyacen a sus lineamientos y al homogeneizar inmaterializando las diferencias de sexo y de roles en la sociedad.

Proyectos ministeriales relacionados con la identidad de género

Junto con las intenciones de abordar la diversidad e identidad de género, el Estado chileno desarrolló una serie de instancias de carácter oficial que permitiesen evidenciar la puesta en marcha de acciones concretas, entre ellas las *Orientaciones para el diseño y la implementación de un programa en Sexualidad, Afectividad y Género*, publicación desarrollada por la Unidad de Transversalidad Educativa, de la División de Educación General, perteneciente al Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2012d; 2013b). Esta iniciativa se sintetiza en un material complementario a los Planes y Programas de Estudio, y desde ella se procura responder a lo establecido en la Ley de Salud N° 20.418 (Gobierno de Chile, 2010) incorporando en los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, un programa de educación sexual para el ciclo de Educación Media.

Ahora bien, la Ley N° 20.418, en el inciso cuarto del artículo 1° establece que:

“los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir dentro del ciclo de Enseñanza Media un programa de educación sexual, el cual,

según sus principios y valores, incluya contenidos que propendan a una sexualidad responsable e informe de manera completa sobre los diversos métodos anticonceptivos existentes y autorizados, de acuerdo al proyecto educativo, convicciones y creencias que adopte e imparta cada establecimiento educacional en conjunto con los centros de padres y apoderados” (p. 1).

Lo primero que llama la atención es que dicha ley se enmarca dentro de las políticas de Población y Salud Pública. Sin embargo, la entidad responsable de fiscalizar el cumplimiento del programa de estudio de educación sexual en las escuelas, es la Superintendencia de Educación. En segundo lugar, no existe un programa de educación sexual, propiamente tal. Los programas de estudio son una propuesta que realiza el Ministerio de Educación para cada asignatura, en la que se operacionalizan contenidos, habilidades y actitudes, a través de OA. Esta propuesta incluye indicadores y procedimientos de evaluación, actividades para los estudiantes y docentes, orientaciones para la planificación, etc. Desde esta perspectiva, lo que se está implementando realmente, en el caso de la educación sexual, no es un programa, sino unidades de contenidos incorporadas dentro de otros programas de estudio, en las asignaturas de Ciencias Naturales y de Orientación. Desde esta perspectiva, la temática de la educación sexual tiende a estar centrada en aspectos esencialmente biológicos y pensados para disminuir los embarazos adolescentes y prevenir los abusos sexuales.

Por otra parte, es representativo de la influencia que tiene en Chile la política neoliberal adoptada desde el tiempo de la dictadura: ante la falta de políticas educativas claras y asumidas a nivel gubernamental para abordar la sexualidad, la afectividad y el género, el Ministerio de Educación orienta a los establecimientos educacionales para que contraten asesorías técnicas pagadas, en función de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Esta situación permite vislumbrar que el Estado de Chile no ha cumplido con los compromisos asumidos a nivel internacional en materia de educación sexual. Así, por ejemplo, en el año 2008, en el marco de la XVII Conferencia Internacional sobre Sida realizada en la Ciudad de México, los representantes de los Ministerios de Educación y Salud de los países de América Latina y el Caribe, a través de la declaración conjunta *“Prevenir con Educación”*, se propusieron reducir en un 75% las escuelas dependientes de los Ministerios de Educación que no han incorporado una educación integral en sexualidad y reducir en un 50% la brecha en adolescentes y jóvenes sin cobertura en los servicios de salud para atender sus necesidades de salud sexual y reproductiva. En este contexto, un estudio llevado a cabo por la Red Democracia y Sexualidad (2012) sitúa a Chile como el segundo país con menores avances en la región.

Igualmente, en la Primera Reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo celebrada en Montevideo en agosto de 2013 (CEPAL, 2014), Chile participa aprobando el Consenso de Montevideo sobre Población y Desarrollo, siendo este uno de los acuerdos intergubernamentales más importantes firmado hasta la fecha en Latinoamérica en materia de población y desarrollo. En el marco de este contexto, el

capítulo sobre *derechos, necesidades, responsabilidades y demandas de niños, niñas, adolescentes y jóvenes*, se establecieron acuerdos relacionados con la implementación de programas de educación integral para la sexualidad, desde la perspectiva del género, los derechos humanos, la interculturalidad; con la implementación de programas de salud sexual y salud reproductiva para adolescentes y jóvenes, incluyendo servicios integrales, oportunos y de calidad; con el acceso a métodos anticonceptivos modernos, seguros y eficaces, respetando el principio de confidencialidad y privacidad; con el desarrollo de políticas para evitar la deserción escolar de las adolescentes embarazadas y las madres jóvenes; con la prevención del embarazo adolescente y la eliminación del aborto inseguro, incluyendo la anticoncepción oral de emergencia sin receta y los condones femeninos y masculinos; con la disponibilidad de datos estadísticos confiables, particularmente vinculados a la salud sexual y reproductiva.

Posteriormente, en el documento que sintetiza los acuerdos emanados de esta primera Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo hay, al menos, dos capítulos vinculados a los temas de sexualidad y de género: 1) acceso universal a los servicios de salud sexual y salud reproductiva y, 2) igualdad de Género. Ambos capítulos están orientados a la población en general, por lo tanto, también repercuten en el trato que entregan los Estados a los jóvenes y adolescentes. Básicamente, se aboga por la protección de los derechos sexuales y reproductivos, en una sociedad libre de toda forma de discriminación y violencia, mediante la promoción de políticas en el ámbito de la salud, la legislación y la formación de las personas. Del mismo modo, se busca fomentar la igualdad de derechos y oportunidades de los géneros, en todos los ámbitos de la sociedad.

Demás está decir que gran parte de los compromisos que nuestro país ha firmado en este tipo de instancias internacionales no se ven reflejados en las políticas educacionales, ni en el ámbito de la salud, ni de la economía, ni de la justicia. En este contexto, los medios de comunicación, cada cierto tiempo, con el interés de producir un impacto en la población, instalan temas relacionados con la sexualidad y el género, dejando en evidencia la falta de políticas claras, consistentes y coherentes, y el abandono del Estado de Chile en estas materias. Por ejemplo, en julio de 2013 el “*Programa Contacto*” registró el nivel de conocimiento sobre educación sexual de decenas de jóvenes entre octavo básico y segundo medio. Los resultados fueron tan dramáticos y desastrosos que la Ministra de Educación de aquella época tuvo que declarar a la prensa que la Superintendencia de Educación comenzaría a fiscalizar los planes de Educación Sexual a partir de ese momento, puesto que era obligación de todos los colegios disponer de programas de educación sexual. Es muy probable que, a la fecha de hoy, la situación no haya cambiado de manera significativa, debido a que se trata de un problema estructural, asociado al alcance que tienen y pueden llegar a tener las políticas públicas en un sistema educativo altamente privatizado.

Normativa de género

Al realizar una revisión detallada de la información emanada del Ministerio de Educación chileno, podemos mencionar que no se cuenta con ninguna normativa oficial que pueda orientar el trabajo relacionado con la temática de género en cada una de las unidades educativas, dejando a consideración de los sostenedores y directivos las decisiones pedagógicas que se puedan adoptar para una mejor comprensión y abordaje de instancias formativas. No obstante, el Ministerio de Educación en su página web permite el acceso a un link de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2011), manual que surge en respuesta a la Ley N° 20.536, en la que se pueden encontrar orientaciones que permiten elaborar los planes de convivencia escolar incorporando aspectos de sexualidad, afectividad y género, con los que se identificaría cada establecimiento. Se puede evidenciar que si bien el Ministerio de Educación entrega declaraciones de principios, a su vez otorga la autonomía para que cada establecimiento educacional elabore un programa o se adscriba a uno existente respondiendo a las necesidades y directrices tanto del ministerio como de su proyecto educativo.

En ausencia de normativas ministeriales de educación es importante considerar las declaraciones, orientaciones y aportes que entregan organismos internacionales, tales como el Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), quien pone a disposición de los establecimientos educacionales una guía para trabajar la temática de género (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2003) y también algunas indicaciones para velar por el respeto de los derechos de los niños y niñas. Esta carencia a nivel nacional pone en evidencia que la temática de género en los establecimientos educacionales es una temática en vías de desarrollo y que es responsabilidad del Estado generar las instancias y estructuras para avanzar en la concreción y la implementación de estas directrices en el aula.

Tensiones en el trinomio género, migración y escolaridad

De acuerdo al estudio de Joiko y Vásquez (2016) el 59% de estudiantes migrantes en Chile se encuentra en educación básica y el 23% en educación media. El 82% de estos estudiantes reside, principalmente, en tres regiones: Metropolitana, Antofagasta y Tarapacá. Respecto del género los hombres representan un poco más del 50% en relación a las mujeres. La mayoría de los estudiantes migrantes (56%) se encuentra matriculado en establecimientos municipales y un 36% de ellos en particulares subvencionados.

En relación con el grupo socioeconómico a que adscribe el establecimiento de acuerdo al indicador del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE), el 6% de los estudiantes migrantes está matriculado en establecimientos considerados como bajos, el 73% en establecimientos medio-bajos y medios, y un 21% en establecimientos medio-altos y altos. En relación a los programas y/o políticas específicas, un 75% de los

estudiantes migrantes se encuentra en establecimientos con subvención escolar preferencial (SEP) y un 58% en establecimientos con programas de integración escolar (PIE).

Los antecedentes demográficos anteriormente expuestos dejan en evidencia que si bien ha habido una preocupación creciente, tanto de parte del Ministerio de Educación como de organismos especializados e investigadores interesados en el tema, por caracterizar la población migrante estudiantil del país, dicha preocupación se focaliza en aspectos que tienen relación con la cobertura, distribución regional, orígenes nacionales, entre otros; descuidando no sólo las diferenciaciones de género en términos estadísticos sino también la dimensión cualitativa asociada a la inclusión de estos estudiantes, tales como: adaptaciones curriculares en perspectiva de género, las tensiones entre los intentos asimilacionistas y los esfuerzos interculturales o la atención a la diversidad en aulas heterogéneas.

En este sentido, se puede afirmar que durante la última década los estudios de educación y migración en el contexto chileno se han centrado en las micro-interacciones que se producen entre estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad educativa; además de las relaciones entre escuela y familia. Respecto al primer grupo los estudios han subrayado la necesidad de una educación anti-contrarracista dadas las situaciones de discriminación a las cuales se enfrentan los estudiantes migrantes en los distintos contextos escolares, "(...) donde la inmigración actúa como un fenómeno sociológico que refleja y cuestiona las profundas desigualdades y vulneraciones que se viven al interior de la propia sociedad chilena" (Pavéz, 2012:94).

En esta misma línea Joiko y Vásquez (2016:138) sostienen que: "el espacio escolar, por lo tanto, puede reproducir interacciones caracterizadas por dominación (nacionalidad, raza, género y clase social) y diferenciación (nosotros y ellos), basada en elementos de oposición (chileno/migrante, blanco/negro)". Y, aun cuando se ha comenzado a vincular el concepto de inclusión con el fenómeno migratorio, en lo referente a posibilidades de acceso de las familias y en la adaptación de los estudiantes "a los patrones culturales establecidos por la escuela" (Carrillo, 2014: 52), se evidencian acciones de integración "más que de inclusión, dadas las lógicas asimilacionistas propias de la cultura escolar, con un fuerte énfasis, por ejemplo en el currículo nacionalista y monocultural, con menos espacios para el diálogo del otro diferente, tanto cultural como socialmente" (Joiko y Vásquez, 2016: 139).

De allí que una de las exigencias que recae sobre las escuelas sea la necesidad de transitar desde el reconocimiento implícito de la diversidad, hacia prácticas cotidianas de la interculturalidad, lo cual implica tanto el reconocimiento explícito de la diversidad como la urgencia de promover el desarrollo social y cultural del conjunto de la comunidad escolar (Colectivo Sin Fronteras, 2007: 37).

En esta misma línea Poblete (2009:184) sostiene que “se han privilegiado ciertas formas de enseñanza y aprendizaje que dan cuenta de una hegemonía, que en la mayoría de los casos se identifica con aquello que representa los intereses de una clase, raza, etnia y de género en particular”. Hegemonía que, por otra parte, no sólo invisibiliza la presencia femenina en el espacio escolar, sino que supone en los estudiantes migrantes un cierto grado de “retraso” (Actis, De Prada y Pereda, 2006), con lo cual se intersectan dos tipos de exclusiones.

No se puede obviar tampoco, desde esta perspectiva, que la diversidad es percibida como carencia, motivo por el cual el modelo educativo propuesto apuesta por una educación compensatoria, en el sentido que intenta solventar las deficiencias de partida, de modo de garantizar una igualdad de oportunidades educativas.

No menos relevante resulta la intersección entre género y clase social, especialmente si se tiene en consideración que la clase social ha estado en el centro de los estudios acerca de la elección de escuela en Chile (Gubbins, 2014). Es decir, si bien la escuela no crea la desigualdad entre niños y niñas, sí contribuye a legitimarla y reproducirla (Actis, De Prada y Pereda, 2006).

En consideración a estos antecedentes, la mayor parte de los estudios propone la coeducación, entendida como un proceso que potencia intencionalmente el desarrollo de niños y niñas, partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, tendiendo a un desarrollo personal y a una construcción social común, particularmente cuando se trata del trabajo con niños migrantes. No obstante, para alcanzar aquello se ha de promover la coexistencia de actitudes y valores que han sido tradicionalmente asignados a ambos géneros, de tal forma que puedan ser asumidos y aceptados por todos los miembros de la comunidad.

Conclusiones

A manera de conclusión, se puede decir que, aunque existe un marco legal en el ámbito educativo que considera la perspectiva de género, estos lineamientos no se incorporan en la totalidad de los establecimientos educacionales chilenos, muchas veces por desconocimiento, porque no ha sido efectiva su transferencia al aula, o bien, por la inexistencia de una entidad que supervise que dichas directrices se apliquen. Algunas tareas pendientes son:

- 1- Una condición necesaria para avanzar en políticas educativas es atender al desarrollo de las capacidades de convivencia de la ciudadanía, excluyendo todo tipo de discriminación, entre ellas las de género, a través de la promoción de prácticas equitativas que garanticen la equidad e igualdad de oportunidades y derechos de hombres y mujeres.

- 2- Si bien los antecedentes dan cuenta de una débil promoción de la identidad de género en los establecimientos educacionales, es un desafío del país responder

adecuadamente a la formación de la identidad y, una tarea inconclusa, el generar los mecanismos para que cada centro educativo, en coherencia con sus programas de mejoramiento, gestione acciones que potencien las identidades genéricas.

3- Las dinámicas escolares se ven afectadas por variables socioculturales, especialmente en momentos en que la presencia de niños migrantes se ha tornado un desafío para las escuelas chilenas, tensionando aún más los condicionantes que inciden en la construcción de las identidades y los estereotipos de género.

4- Uno de los déficits más evidentes en torno a las temáticas de género y migración es que en las escuelas chilenas la reflexión y discusión acerca de las implicancias de una auténtica inclusión educativa está ausente, no sólo porque las políticas del Ministerio, pese a los avances, son aún ambiguas o excesivamente genéricas, quedando más bien en el plano de las exhortaciones o las declaraciones de principios, pero poco efectivas a la hora de implementar programas que incluyan una perspectiva de género u otras exigencias de la inclusión, también porque los propios profesores no se sienten preparados para abordar esas temáticas, o sienten que los insumos para la reflexión son aún insuficientes.

5- El análisis de la política educativa permite señalar que no hay congruencia entre el discurso y la práctica, manifestado en una descoordinación a la hora de incorporar la perspectiva de género en las bases curriculares. No obstante, hay evidencias de abordaje del género, pero carece de soporte teórico que lo sustente. Si bien se introducen algunas acciones puntuales en los planes y programas transversales, estas actúan descoordinadamente, lo que impediría determinar un real impacto en el proceso educativo.

6- Además de una implementación efectiva en los planes y programas de una perspectiva de género, el sistema educativo chileno tiene otras tareas pendientes que dificultan la implementación, tanto desde el punto de vista curricular como de las prácticas cotidianas en el aula. Por lo pronto, se requiere de profesores preparados, capaces de crear las condiciones de una educación que privilegia la diversidad por sobre la homogeneización, que promueve la equidad e igualdad de género como requisito básico de funcionamiento escolar.

7- La exigencia anterior necesariamente remite a otro aspecto, que si bien no derivado de las políticas educativas del Ministerio, sí condiciona su puesta en práctica. La queja permanente de los profesores chilenos es que no se sienten preparados para el trabajo con la diversidad en el aula, no sólo en términos de los distintos ritmos de aprendizaje o de capacidades cognitivas, sino que declaran no saber cómo lidiar con estudiantes migrantes, por ejemplo, cuyo acervo cultural escapa a los patrones de la cultural nacional hegemónica. Mucho menos se sienten capaces de incorporar una perspectiva de género en sus prácticas de aula más allá de los discursos formales. Ello no sólo porque las universidades responsables de la formación de profesores no les

entregan las herramientas necesarias, sino también por el propio acervo cultural-familiar que condiciona su percepción del problema. En ese sentido, en muchas oportunidades, ese acervo es el portador de elementos machistas o xenofóbicos que limitan las posibilidades de una educación inclusiva.

8- En términos prácticos, se requiere de políticas educativas que incluyan una perspectiva de género, pero no sólo en términos discursivos, sino que contribuya a modelar las prácticas educativas de modo de garantizar la equidad e igualdad de género como condición mínima de formación. No obstante, para garantizar aquello se requiere de una reformulación de la formación pedagógica en estas materias, de la supervisión permanente de las autoridades ministeriales y de un acompañamiento efectivo a las escuelas, de modo de asegurar la reflexión y puesta en práctica de estas políticas.

9- El desafío es doble tratándose de los niños migrantes, pues, en relación a estos, no existen políticas definidas, salvo aquellas que garantizan su acceso a las escuelas chilenas. Los desafíos que supone el encuentro y desencuentro de su cultura con la cultura nacional en el espacio escolar aún permanecen invisibilizados y no han sido problematizados; mucho menos el cruce con una perspectiva de género que revele las tensiones y resistencias de sus culturas originales.

10- Por último, el estudio de las políticas educativas chilenas relativas al género deja en evidencia que ninguna política se puede pensar de forma aislada o desarticulada de otras políticas inclusivas que tiendan a la inclusión de otros grupos que son objeto de invisibilización, discriminación o marginación de los sistemas escolares formales. De allí la importancia de articular y problematizar a partir de las intersecciones. No se debe olvidar que la escuela es una comunidad de diferencias, que exige la negociación y diálogo permanente de modo de garantizar la equidad e igualdad y, al mismo tiempo, reconocer y valorar la diferencia.

Notas

¹ El artículo se enmarca en el Proyecto Anillo SOC 1401 "Inmigrantes en el sistema educacional de Chile. Representaciones de género, lengua, territorialidad y exclusión social". Financiado por el Programa de Investigación Asociativa (PIA) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (2015-2018).

Bibliografía

- ACTIS, W.; DE PRADA, A. y PEREDA, C. (2006) *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid.
- CARRILLO, C. (2014) "Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/as respecto de la inclusión educativa de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno" en *TS Cuadernos de trabajo Social*, 11, 43-56. Disponible en: <http://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/12> (Consulta: 4 septiembre de 2017).
- CEPAL (2014) *Informe de la Primera Reunión de la Conferencia Regional sobre Población y Desarrollo de América latina y el Caribe*. CEPAL, Montevideo.

- COLECTIVO SIN FRONTERAS (2007) *Niños y niñas migrantes: políticas públicas, integración e interculturalidad*. Editorial Quimantú, Santiago.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (2003) *Guía para trabajar la equidad de género con la comunidad educativa*. Unicef, Paraguay.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (2014) *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. UNICEF-PNUD, Santiago.
- GUERRERO, E.; PROVOSTE, P. y VALDÉS, A. (2006) *Equidad de género y reformas educativas en Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Hexagrama Consultoras - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO-Buenos Aires, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos -IESCO-Universidad Central de Bogotá, Santiago.
- GUERRERO, E.; HURTADO, V.; AZUA, X. y PROVOSTE, P. (2007) *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. Hexagrama Consultoras – CPEIP, Santiago.
- GUBBINS, V. (2014) “Estrategias educativas de familias de clase alta” en *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 19(63), 1069-1089. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000400004&lng=es&nrm=iso. ISSN 1405-6666. (Consulta: 4 septiembre de 2017).
- JOIKO, S. y VÁSQUEZ, A. (2016) “Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: no tuve problemas porque la escuela es abierta, acepta muchas nacionalidades” en *Calidad en la Educación* 45, 132-173. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>. (Consulta: 4 septiembre de 2017).
- LEY N° 20.370. Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile N° 39461, 12 de septiembre de 2009. Gobierno de Chile.
- LEY N° 20.418. Ley sobre Información, Orientación y Prestaciones en materia de Regulación de Fertilidad. Diario oficial de la República de Chile N° 39572, 28 de enero de 2010. Gobierno de Chile.
- LEY N° 20.536. Ley sobre la Violencia Escolar. Diario oficial de la República de Chile N° 40064, 17 de septiembre de 2011. Gobierno de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2005) *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios en la Educación media*. Actualización 2005. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011) *Manual de Convivencia Escolar*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012a) *Enfoque de género en el espacio educativo*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012b) *Bases curriculares 2012. Educación Básica, Educación Física y Salud*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012c) *Bases curriculares 2012. Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Básica*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2012d) *Orientaciones para el diseño y la implementación de un programa de sexualidad, afectividad y género*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013a) *Bases Curriculares Educación Básica*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013b) *Formación, sexualidad, afectividad y Género*. MINEDUC, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2015) *Bases Curriculares Orientación*. MINEDUC, Santiago.

- PAVEZ, I. (2012) "Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. Si somos americanos" en *Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99. Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004> (Consulta: 4 septiembre de 2017).
- POBLETE, R. (2009) "Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación" en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 140-156. Disponible en https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33264662/Educacion_Intercultural_en_la_Escuela_de_Hoy.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504538140&Signature=w9QQ16leOaoUT78qoDUnd%2FIMVa4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEducacion_Intercultural_en_la_Escuela_de.pdf (Consulta: 4 septiembre de 2017).
- RED DEMOCRACIA Y SEXUALIDAD. AC. (2012) *Evaluación de la implementación de la declaración ministerial "Prevenir con Educación 2012". Del acuerdo a la acción; avances en Latinoamérica y el Caribe*. Talleres de Plan B Printers. Soluciones Gráficas Sencillas, México.
- RODRÍGUEZ, C. (2011) *Género y curriculum. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Akal, Madrid.
- VALDÉS, T. (2013) "Género en la escuela, o la porfiada desigualdad" en *Docencia* 49, 46-61. Disponible en <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20130626215807.pdf> (Consulta: 4 septiembre de 2017).

¿Otro futuro es posible? El futuro en las representaciones de estudiantes jóvenes y adultos en Gran Mendoza

Is another future possible? The future in the representations of young and adult students in Greater Mendoza

Mercedes Molina Galarza

Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCHUSA), CCT CONICET Mendoza. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.

E-mail: mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

Resumen

El objetivo del artículo es contribuir a la comprensión de las subjetividades de estudiantes de nivel secundario de la modalidad de jóvenes y adultos/as localizados en Gran Mendoza. Específicamente, se propone: a) reconstruir sus representaciones de futuro; b) identificar la presencia de proyectos de futuro al interior de tales representaciones o, en su defecto, la preponderancia de la "lógica del instante"; y c) interpretar los hallazgos anteriores a la luz de las circunstancias sociales y temporales de las que son producto, considerando particularmente las jerarquías de género imperantes. En términos metodológicos, se empleó un abordaje cualitativo en base a entrevistas en profundidad. Se elaboró una tipología que agrupa a los estudiantes en función de sus representaciones y proyectos de futuro. Se interpreta que la presencia de proyectos de futuro es un elemento protector de la subjetividad en el presente y su ausencia, un síntoma de subjetividades en situación de desamparo.

Palabras Clave: Educación de jóvenes y adultos, subjetividad, representaciones de futuro, género.

Abstract

The aim of the article is to contribute to understand the subjectivities of secondary school young and adult students in Greater Mendoza. Specifically, it is intended: a) to reconstruct their representations of the future; b) to identify the presence of future projects within such representations or, if absent, the preponderance of the "logic of the moment"; and c) to interpret the previous findings in light of the social and temporal circumstances of which they are products, particularly considering the prevailing gender hierarchies. In methodological terms, a qualitative approach was used, based on in-depth interviews. Atypology was developed that groups the students according to their representations and future projects. It is assumed that the presence of future projects is a protective element of subjectivity in the present and its absence, a symptom of subjectivities in situation of helplessness.

Key words: Young and adult people education, subjectivity, representations of the future, gender.

MOLINA GALARZA, M. (2019) "¿Otro futuro es posible? El futuro en las representaciones de estudiantes jóvenes y adultos en Gran Mendoza.", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1 – en./jun. 2019, pp. 45-64. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 29/08/2017 – ACEPTADO: 07/03/2018

Introducción

La producción sociológica en educación de los últimos tiempos viene considerando la cuestión de que las políticas educativas son y, al mismo tiempo, necesitan ser consideradas políticas de subjetividad. La idea de que la escuela produce y forma sujetos no es algo novedoso; en cambio, se trata de una cuestión habitualmente abordada por la sociología de la educación del siglo XX (Dubet y Martuccelli, 1998). No obstante, la introducción de la perspectiva de las políticas de subjetividad implica un giro interesante. Este enfoque se introduce de lleno en el vínculo entre educación y sujeto al resaltar la importancia de los factores subjetivos en el éxito escolar, éxito que Tedesco ha definido como *“el desarrollo de las competencias que permiten comprender el mundo y definir la propia identidad”* (2012: 208). Según el mismo autor, las políticas socio-educativas de la última década han permitido conocer que las estrategias de carácter masivo dirigidas a mejorar las condiciones objetivas o materiales¹ en las que tiene lugar el aprendizaje son necesarias pero no suficientes para revertir las desigualdades sociales y escolares. De allí la necesidad de comenzar a prestar atención a la dimensión subjetiva en el campo de la educación, lo que sin dudas constituye un reto no menor para las políticas guiadas por la búsqueda de mayores niveles de justicia social.

El presente artículo se ocupa de las subjetividades edificadas en la educación de jóvenes y adultos. Una característica particular del nivel medio de esta modalidad es la escasez de investigaciones existentes (Sinisi, Montesinos y Schoo, 2010). Se ofrecen aquí resultados parciales de una investigación mayor en la que se analizan experiencias escolares en centros educativos de nivel secundario (CENS). La *“experiencia escolar”*, de acuerdo con Dubet y Martuccelli (1998), implica la articulación de tres tipos de procesos con sus respectivas lógicas específicas: procesos de distribución de competencias, procesos de socialización y procesos de constitución de subjetividades. Frente a las definiciones culturales y sociales que lo inter-pelan a lo largo de la vida escolar, el individuo se posiciona y pone en juego cierta capacidad de crítica, distanciamiento y acción autónoma, es decir, se constituye en sujeto. Tal es el proceso de edificación de la subjetividad que tiene lugar en la escuela, proceso que forma parte de la experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

En este trabajo, se procura llevar a cabo un acercamiento a las subjetividades de los estudiantes de CENS a través del abordaje de sus representaciones de futuro, analizando de modo específico la presencia o ausencia de proyectos de futuro. Se considera que tanto las representaciones como los proyectos de futuro ofrecen indicios acerca de las subjetividades, pero no dan cuenta de ellas de modo cabal o completo. Al ser un objeto de estudio tan *“inasible”* o *“difícil de “observar”* sólo es posible lograr aproximaciones parciales y fragmentarias a la subjetividad. Aun así, se cree que vale la pena su abordaje dado que, como se expresó al comienzo, su estudio ofrece insumos fundamentales para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El objetivo general del artículo es, entonces, contribuir a la comprensión de las subjetividades de estudiantes que asisten a centros educativos de nivel secundario para jóvenes y adultos/as localizados en el aglomerado urbano Gran Mendoza. Los objetivos específicos son: a) reconstruir sus representaciones de futuro; b) identificar la presencia de proyectos de futuro al interior de tales representaciones o, en su defecto, la preponderancia de la “lógica del instante”; y c) poner en relación los hallazgos anteriores con las circunstancias sociales y temporales de las que son producto, considerando particularmente las jerarquías de género imperantes.

En los apartados que siguen, se detalla el significado que adquieren en este trabajo los principales conceptos del marco teórico empleado, incluyendo las representaciones acerca del futuro, los proyectos de futuro y la noción de género, definidos todos ellos al interior del campo de una sociología de la educación orientada hacia la *comprensión* de los fenómenos sociales. Se presenta también una serie de consideraciones relativas a la especificidad de la población que asiste a la modalidad educativa de jóvenes y adultos/as, que se caracteriza por su origen popular. Seguidamente, se expresan los supuestos teóricos sobre los que ha descansado la investigación y en base a los cuales se llevó a cabo la interpretación de los hallazgos, supuestos que han sido puestos de manifiesto en un esfuerzo de vigilancia epistemológica, siguiendo a Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002) y Bourdieu y Wacquant (2008). Por último, se detalla la estrategia metodológica desarrollada.

Marco teórico

Como se dijo, las representaciones acerca del futuro constituyen en este trabajo indicios con los que se buscó lograr un acercamiento a las subjetividades de las y los estudiantes. Habiendo ya definido la noción de subjetividades en términos de Dubet y Martuccelli (1998), es preciso a continuación realizar algunas precisiones en torno a las representaciones de futuro. De acuerdo con Pierre Bourdieu (2006), los agentes ponen en juego “representaciones” para la comprensión del mundo social que guardan estrecha relación con sus prácticas o estrategias, y cuyo origen se encuentra en los esquemas de percepción y apreciación que adquieren a lo largo de la vida social. Para el autor, todo conocimiento sobre el mundo, sea éste un saber erudito o del sentido común, es una construcción; es fruto de la actividad estructurante de los agentes en un mundo cuyo sentido ellos mismos contribuyen a producir, en el contexto de condiciones o límites que les son dados. En este marco conceptual, las posiciones sociales ocupadas por los individuos son claves para comprender sus representaciones; éstas son resultado de sus estructuras cognitivas, las cuales, por su parte, no son otra cosa que estructuras sociales incorporadas.

“Al ser producto de la incorporación de las estructuras fundamentales de una sociedad, esos principios de división son comunes para el conjunto de los agentes

de esa sociedad y hacen posible la producción de un mundo común y sensato, de un mundo de sentido común” (Bourdieu, 2006: 479).

Las representaciones de los individuos no son pues meramente individuales, sino que forman parte de las lógicas propias de ese “sentido común” de los grupos sociales a los que pertenecen y en los que se han socializado. Las representaciones en torno del futuro no escapan a esta dinámica. Los demás integrantes de sus grupos de pertenencia, y en especial, los de generaciones previas, ofrecen modelos y son fuente de experiencias en lo que tiene que ver con las representaciones de futuro (Tuñón, 2008). Muestran caminos a seguir, proyectos posibles, así como imágenes de lo que no es conveniente, deseable o alcanzable. Son ejemplos conocidos de “lo que es para nosotros” y lo que no. El tránsito por la escuela, por su parte, también impacta en la capacidad de generar proyectos en el corto y largo plazo (Tuñón, op.cit.), representaciones en torno del futuro (Bourdieu, 2007), así como en la edificación de subjetividades (Dubet y Martuccelli, 1998; Bourdieu, 2006; Fainsod, 2006; Brusilovsky, 2006; Tedesco, 2012; Molina Galarza, 2012b; Molina Galarza y Maselli, 2014).

Partiendo, entonces, de la categoría bourdiana de representaciones, así como de las citadas consideraciones referidas al impacto de la escolarización sobre las subjetividades y los proyectos de futuro, las representaciones de futuro se definen operativamente, en esta investigación, como aquellas ideas, proyecciones, imágenes y expectativas presentes en los relatos de las y los estudiantes acerca de las posiciones sociales que ocuparán cuando hayan concluido el nivel secundario. Refieren a un “futuro probable” desde las perspectivas de los entrevistados que, sin embargo, se recupera en el presente (Mora Salas y Oliveira, 2014). Dan cuenta no sólo del futuro sino también del momento actual, de las particulares condiciones sociales en las que se desenvuelven hoy las vidas de las y los estudiantes. Tales condiciones son las que permiten, o no, proyectar caminos y estrategias para avanzar hacia ese futuro imaginado.

Como ya se adelantó, otro elemento central del marco teórico es el enfoque de género. El concepto de género se emplea en ciencias sociales para designar la construcción cultural y social de ideas, valores, significados, saberes, prácticas, estereotipos y lógicas vinculadas a la diferencia sexual, es decir, al hecho de que las personas son seres sexuados (Rosenberg, 1996; Ariza y Oliveira, 2000; Scott, 2008). El enfoque de género ofrece una perspectiva relacional de los fenómenos sociales, que identifica no sólo diferencias sino fundamentalmente jerarquías socialmente construidas entre varones y mujeres (Rosenberg, 1996; Scott, 2008). La investigación educativa con perspectiva de género contemporánea revela que las instituciones de enseñanza continúan produciendo y transmitiendo códigos sexistas en los que se reproducen las jerarquías del mundo masculino sobre el femenino (Morgade, 2001; AAVV, 2015). En consecuencia, es esperable que las representaciones sobre el futuro que contribuye a elaborar o no conduce a erradicar la escuela estén signadas por las lógicas de género

imperantes. No obstante, también es dable imaginar que siendo el campo educativo un espacio de disputa político-ideológica, al mismo tiempo tengan lugar en su interior procesos de enfrentamiento de los mandatos sexuales hegemónicos, conducentes a edificar otro tipo de representaciones acerca de lo apropiado y esperable para varones y mujeres.

En cuanto a los *supuestos* sobre los que se basa la investigación, se hace mención, en primer término, a la cuestión de la especificidad de la modalidad educativa de jóvenes y adultos. La población que asiste a CENS pertenece, en general, a clases populares o desfavorecidas, tanto en Argentina (Rodríguez, 2008), como en América Latina (Di Pierro, 2008). Silvia Brusilovsky destaca que las características sociales del estudiantado son un elemento distintivo de esta modalidad escolar:

“El concepto de educación de adultos se define desde dos perspectivas: por la edad de la población hacia quienes se dirigen las actividades o por sus características sociales. En este trabajo se asume este segundo enfoque, ya que a lo largo de la historia —en la Argentina y en América Latina— la expresión constituyó un eufemismo para hacer referencia a la educación —escolar y no escolar— de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares” (2006: 10).

Se trata de una población que por razones de diversa índole quedó “educacionalmente marginada” (Gluz, 2013) en épocas anteriores de su trayectoria vital y ha logrado reingresar a la escuela en la actualidad. Abundan en sus trayectorias experiencias de “fracaso” escolar que, sumadas a la corta duración de los estudios, son habituales para los miembros de las clases desfavorecidas (Bourdieu y Passeron, 2006; Molina Galarza, 2012a). Inversamente, las experiencias de escolarización exitosa y movilidad social ascendente a partir de los recursos académicos acumulados son poco frecuentes en esos grupos sociales (Bourdieu y Passeron, 2006; Sinisi, Montesinos y Shoo, 2010). Investigaciones previas revelan que la educación de jóvenes y adultos/as es considerada en ocasiones como una modalidad de menor calidad educativa (Molina Galarza, 2012a, 2012b; Maselli, Molina y Pimenides, 2015). Todo ello configura escenarios sociales que no colaboran a fortalecer la confianza de los jóvenes y adultos en las posibilidades y recursos que la educación puede ofrecerles para mejorar sus condiciones de vida, en un contexto económico en el que la precariedad laboral y la falta de empleo son problemáticas de envergadura (Arceo y otros, 2008; Molina Galarza, 2012b).

Los estudiantes de la presente investigación son jóvenes y adultos que forman parte de las clases desfavorecidas. Diversos estudios revelan que las personas de estos grupos sociales experimentan, con frecuencia, asunción temprana de responsabilidades familiares, domésticas y laborales, siendo aún niños o adolescentes (Fainsod, 2006); “ingreso precoz a la adultez” (Mora Salas y Oliveira, 2014); sobrecarga de trabajo y “expropiación de tiempo” (Durán, 2000 y 2007). Este tipo de escenarios favorece

“transiciones vulnerables” de la juventud a la adultez, por medio de las cuales se afianzan y profundizan las desigualdades existentes (Saraví, 2009).

Ante estas problemáticas, muchas son las instituciones para jóvenes y adultos que llevan adelante proyectos de enseñanza orientados a enfrentar las desigualdades escolares y sociales, en el marco de lo que podría denominarse una práctica crítica (Brusilovsky, 2006)² o una educación emancipatoria (Sipes y Alegre, 2008). Si algo caracteriza sus prácticas pedagógicas cotidianas es la lucha contra los límites que imponen el mundo social y la apuesta por cimentar una sociedad menos desigual. Aquí es cuando la escuela se vuelve “*dadora de sentido*” y es posible que en ella los estudiantes “*puedan comenzar a desnaturalizar su experiencia de ‘fracaso’ para que, a su vez, imaginen otros horizontes posibles*” (Di Pietro y Abal Medina, 2013: 75). En base a tales antecedentes se plantea, en segundo término, el supuesto de que las instituciones, personalizadas en sus profesores/as y personal directivo, juegan un papel significativo en la construcción de representaciones acerca de lo que está por venir. Sólo a partir de la esperanza en un futuro mejor es posible para los sujetos representarse un “proyecto de futuro”, es decir, proyectar un camino a seguir, una estrategia o apuesta susceptible de conducir hacia el horizonte deseado.

En tercer término debe expresarse que, a lo largo del análisis de los relatos, se mantuvo el supuesto de que la existencia de proyectos de futuro –susceptibles de ser identificados en el seno de las representaciones acerca del futuro de los estudiantes– constituye un elemento “protector de la subjetividad en el presente”, tal como lo entiende Zelmanovich (2003). El futuro deseado y proyectado permite trascender lo que Fainsod (2006) denomina la “lógica del instante”, es un futuro con posibilidades de hacerse realidad. Inversamente, los relatos desesperanzados y anclados en los problemas de la cotidianeidad remiten a las dificultades que encuentran las mujeres y los varones de los sectores sociales más desfavorecidos para proyectar un mañana mejor. Si la subjetividad está anclada en el presente, se impone la lógica del instante, es decir, la urgencia de resolver los conflictos y necesidades del día a día, y la falta de sentido de ese presente. Es entonces, cuando la realidad “se presenta despiadada y no hay posibilidad de significarla, [que] se corre el riesgo de que la vulnerabilidad se imponga” (Zelmanovich, 2003: 53), conmocionando al sujeto y erosionando la subjetividad.

1.2. Estrategia metodológica

Este trabajo forma parte de una investigación mayor, de corte cualitativo, en la que para reconstruir experiencias escolares se realizaron entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes y se llevó a cabo un grupo focal con docentes, como técnicas de producción de datos. En esta oportunidad se presentan hallazgos elaborados a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes. Se trata de veintiún casos de jóvenes y adultos/as

de nivel secundario, que asistían al momento de ser entrevistados (años 2013 y 2014) a establecimientos educativos localizados dentro del aglomerado urbano Gran Mendoza.

En la estrategia metodológica desplegada, se procuró desarrollar un recorrido de ida y vuelta entre teoría y empiria, en un proceso espiralado de producción de conocimiento (Sirvent y Rigal, 2009). Se partió de una serie de consideraciones teóricas que incluían ya la perspectiva de género a la que se ha hecho referencia en páginas anteriores, así como la concepción de representaciones acerca del futuro entendida como una dimensión capaz de ofrecer un acercamiento a la subjetividad de los y las estudiantes. Se adhiere a la idea de que “cada observador es capaz de ver sólo aquello que sus propias categorías y esquemas de percepción le permiten ver” (Tenti Fanfani, 2007:105). No obstante, se cree también que partir de una formulación conceptual inicial no impide procurar, de modo reflexivo y consciente, la apertura hacia lo nuevo y la flexibilidad que las estrategias cualitativas de indagación requieren (Taylor y Bogdan, 1987).

A lo largo del análisis de las entrevistas, se siguió un procedimiento guiado por una lógica inductiva, que mediante el método comparativo procuró construir categorías y propiedades de las mismas (Bourdieu y Wacquant, 2008). Se partió de la identificación de las similitudes, recurrencias o aspectos comunes que fueron emergiendo de las palabras de los entrevistados, así como de las diferencias y “alertas” que quedaban de manifiesto en relación a sus representaciones acerca del futuro. Se prestó atención a la presencia de proyectos de futuro en los relatos o, en su defecto, a su ausencia y a la preponderancia de la “lógica del instante”. El trabajo interpretativo se llevó a cabo en base a los *supuestos* anteriormente explicitados.

Este procedimiento condujo a la construcción de una tipología con tres categorías que agrupan a los estudiantes en función de sus representaciones acerca del futuro³, incluyendo: a) *Representaciones vinculadas a la continuidad de estudios de nivel superior*. b) *Representaciones vinculadas al acceso a un empleo acorde al nivel de calificación logrado*, y c) *Representaciones vinculadas a las dificultades actuales para avanzar en los estudios, en las que predomina la “lógica del instante”*. Estas categorías fueron construidas, como se expresó, *a posteriori* de la toma de entrevistas, teniendo como fundamento los términos que emergieron de ellas.

Vale decir que a lo largo del análisis de cada una de ellas que se ofrece en el siguiente apartado se presentan casos ilustrativos que dan cuenta de la misma, así como casos que se alejan, señalando distanciamientos y divergencias. Con el trabajo analítico se buscó, siguiendo a Bourdieu y Wacquant (2008), poner en relación las representaciones y proyectos de futuro de los sujetos con las condiciones sociales de las que son producto, con el objetivo de *comprender* las subjetividades que fueron objeto de la indagación.

2. El futuro en los relatos de estudiantes jóvenes y adultos/as

Al indagar en las representaciones acerca del futuro, se halló una variedad de posicionamientos y perspectivas en los que las subjetividades de las y los estudiantes se ponen de manifiesto. Ello dio lugar a la construcción de la tipología ya mencionada, que será analizada a continuación.

2.1. Representaciones vinculadas a la continuidad de estudios de nivel superior

Un grupo poco numeroso, conformado por estudiantes de ambos sexos que no superan los 30 años, expresó en sus relatos que aspira a continuar estudiando una vez concluido el secundario. Estos jóvenes son oriundos de sectores medios o eventualmente populares. Algunos cuentan con más apoyo económico por parte de sus familias, mientras otros señalan que tendrán que trabajar. Vale destacar que muchos entrevistados (no sólo los de este grupo, sino los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos en general) ya se encuentran insertos en el mercado de trabajo en la actualidad, especialmente los varones, y tienen experiencia en combinar trabajo y estudio.

“[En unos años me veo] recibido o por terminar de recibirme de escribano. Mi papá es comerciante y mi mamá también. Dependo de ellos, me hacen el aguante un poco, trabajo con ellos, con los dos trabajos, por la mañana, cuatro horas. [...] Estoy cómodo, pero igual me gustaría ganar más plata, pero hasta que no termine la escuela... Es que quiero terminar acá porque el año que viene quiero empezar a estudiar, pero ahora me gustaría tener otro laburo para ganar más plata” (Miguel, 18 años)⁴.

Algunos elementos relevantes del relato son la simultaneidad de trabajo y estudio, la perspectiva de ver concluidos sus estudios universitarios y la pertenencia a un hogar en el que se le sostiene económicamente, aunque por la frase “me hacen el aguante” se sugiere que podría no ser así. Respecto de la carrera mencionada, escribanía, es de nivel universitario, con cinco años de duración.

La disposición de tiempo es un factor que permea de manera diferencial las oportunidades educativas de estudiantes de distinto origen social y diverso género⁵. En las entrevistas, se observó que la posibilidad de continuar estudiando depende claramente de este recurso elemental, que pocos estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos poseen. Por contraste, puede citarse una investigación en el terreno de las expectativas de futuro de miembros de las clases medias, en la que la privación de tiempo no aparece como obstáculo o carencia relevante, probablemente porque es un recurso que está ya dado para los y las jóvenes objeto de ese estudio (Krause, 2014). En ese mismo trabajo se puede ver que el sostenimiento de los/as hijos/as mientras están estudiando se da por sentado en las clases medias (también puede consultarse Fainsod, 2006), lo que marca una distancia respecto de los sectores populares. “Me hacen el

aguante” señala quizás un esfuerzo o una buena voluntad especialmente puesta en juego por los progenitores. Demás está decir que no se pretende aquí juzgar negativamente las disposiciones de las familias de sectores desfavorecidos que no sostienen económicamente a los hijos en su escolarización, sino señalar los estreñimientos materiales a los que se ven sometidas, cuestión que trasciende las voluntades individuales.

Un elemento a destacar entre los jóvenes que planean continuar estudios superiores es que no han experimentado transiciones “precoces” o vulnerables a la adultez. Esos procesos implican la asunción temprana de responsabilidades del mundo adulto relacionadas con la maternidad o paternidad adolescente, el abandono de la casa de los padres por diversidad de razones, la formación de uniones conyugales a temprana edad, etc. (Fainsod, 2006; Saraví, 2009; Mora Salas y Oliveira, 2014). Los jóvenes de este grupo, en cambio, están experimentando en la actualidad procesos de tránsito a la vida adulta relativamente más protegidos. Tienen menores responsabilidades familiares y laborales que el resto de sus compañeros de CENS, o no las tienen, y cuentan con cierto apoyo económico de sus progenitores. La edad es un elemento relevante, ya que son jóvenes. Y además, estiman que contarán con el tiempo necesario para seguir estudiando. Estas circunstancias sociales y temporales hacen a la especificidad de este grupo y lo diferencian del resto.

Otros entrevistados han expresado también el deseo de continuar estudios superiores, aunque en sus relatos destacan que el trabajo o la obtención de recursos económicos tienen para ellos mayor prioridad que el estudio. Ello es así no sólo en términos futuros, sino también en el presente.

“Yo trabajo de forma independiente, hago servicios de pintura, trabajos en durlock. He sido recepcionista de hotel, mozo en hotel, he vendido tarjetas de crédito, he trabajado en un taller metalúrgico, soy tornero. Quiero estudiar administración de empresas, me gustaría generar mi propia empresa. [...] Ya no quiero ser más empleado. Aunque para estudiar, por ejemplo, me convendría más ser empleado y tener leyes que me apoyan para poder estudiar. Así tengo 20 días al año para estudiar. No [los tengo] trabajando independiente, así se cobra muy bien pero uno tiene que terminar el trabajo y lo tiene que terminar. Yo, por ejemplo, para Lengua no vine a ninguna clase, porque tuve que terminar un trabajo grande y era buena paga” (Jorge, 31 años).

Se observa en el fragmento anterior que una cuestión decisiva es la falta de tiempo. El “costo de oportunidad” del estudio es muy elevado (Tenti Fanfani, 2007) y no puede ser asumido por el joven. La necesidad de obtener recursos de subsistencia se impone a las estrategias educativas, configurando sus oportunidades de profesionalización en la actualidad y su inserción laboral en el futuro (Bourdieu, 2011). En consonancia, sus representaciones acerca del futuro han excluido, por considerarla poco factible, la posibilidad de continuar estudiando en el nivel superior.

A continuación, se presenta parte del relato de una joven que desearía continuar estudios universitarios, aunque estima lejana en el tiempo la posibilidad de concluirlos.

“Quiero seguir Diseño de indumentaria y textil, en la [Universidad] de Mendoza. En mi casa me dijeron que me iban a pagar el pre y empezaba en septiembre, pero como todavía no pasaba [de año] y sí o sí tenían que estar en el último año, ya eso no se dio. Y aparte me dijeron que iba a tener que trabajar para pagar aunque sea una parte, porque entre la cuota y los materiales iban a ser muy caro. [...] Si no se podía en la de Mendoza, me iba a meter en la del Piazza que es más barata, pero todavía tengo que ver. Pero lo que pasa es que es terciaria, no es universitario el título. En la de Mendoza son tres años y si quiero, después puedo seguir estudiando un año y me recibo como licenciada en diseño, así que al menos a mí me gustaba más la de Mendoza, pero bueno, veré qué se puede” (Ana, 20 años).

En el fragmento, lo que “se puede” se impone y delimita lo que a esta joven le “gustaba más”. El tiempo verbal presente indicativo, en un caso, hace referencia al mundo de lo posible; el pasado imperfecto, en el otro, a lo que ella desea. Su relato otorga preferencia a la educación que brinda la Universidad de Mendoza, una institución tradicional y prestigiosa dentro de las universidades privadas de la provincia, por sobre la formación que ofrece el Instituto Roberto Piazza, de nivel terciario. La universidad habilita además la posibilidad de continuar con una licenciatura.

Entre las representaciones de las personas entrevistadas está presente la idea de que la mayor duración de los estudios y la obtención de un título universitario son estrategias deseables y válidas, que amplían las oportunidades laborales a futuro. En ello hay coincidencia con representaciones socialmente difundidas en las que hay una alta valoración de la educación escolar, de acuerdo con Bauman (2013) y Krause (2014). Estos hallazgos se oponen a cierta noción de sentido común que indica que los miembros de las clases populares desprecian la formación escolar o no están interesados en ella.

En cuanto a la frase “al menos a mí me gustaba más la de Mendoza”, se revela una distancia entre los deseos de la joven y el “veremos qué se puede” que parece referir a las posibilidades objetivas que tendrá su familia de solventar los estudios. En el presente, tales posibilidades aún no son siquiera conocidas, lo que parece dificultar la posibilidad de proyectar el futuro con mayor certeza por parte de la entrevistada.

En las clases menos favorecidas, las estrategias educativas de las familias o las “apuestas” que realizan por la escolarización de los más jóvenes se encuentran con obstáculos⁶ como la falta de recursos económicos, el elevado costo de oportunidad derivado del hecho de que el/la estudiante no trabaje y, en ocasiones, la falta de confianza en las posibilidades que puede ofrecer la educación formal (Brusilovsky, 2006; Tenti Fanfani, 2007). Entre los/as jóvenes, el trabajo de campo permitió identificar casos en los que existe reconocimiento de las oportunidades que generaría la continuidad de los estudios, pero falta de confianza en las propias capacidades para lograrlo.

“Yo me veo en la facultad, estudiando licenciatura en administración. Sueño con esa carrera, pero es una meta que la veo muy lejos. [...] Me parece que la facultad primero es para personas que tienen ganas y que tienen cabeza, yo no tengo cabeza, porque ganas las tengo, pero no, si ahora estoy sufriendo, imagínate! Si ahora para Literatura tengo que leer un libro y no, no hay chance [hace gesto como que está fuera de sus posibilidades cumplir con esa obligación]. Lo veo muy lejos, creo que voy a estar 10 años para salir de la facultad” (Bárbara, 21 años).

La falta de confianza es el resultado de las dificultades académicas halladas a lo largo de la trayectoria escolar (sea en la escuela primaria o secundaria, en el pasado, sea durante el cursado en el CENS, en la actualidad). La idea de que los estudiantes con menor rendimiento académico carecen de inteligencia o de capacidad para el trabajo escolar está fuertemente difundida (Bourdieu y Passeron, 2006; Tenti Fanfani, 2007; Kaplan, 2008). Las instituciones educativas con frecuencia reproducen esta ideología del don, carente de fundamento científico, por otra parte⁷. No toman en cuenta que quienes “fracasan” en la escuela suelen provenir de grupos sociales menos dotados de recursos materiales y culturales, por lo que no es de extrañarse que encuentren más obstáculos para avanzar en los estudios. En este marco, los propios estudiantes, tras años de recorridos escolares muchas veces infructuosos, más lentos, interrumpidos o considerados deficitarios por el discurso escolar, terminan haciendo suya la idea de que “no tienen cabeza”. A ello se suma la incertidumbre ante la ausencia de garantías que ofrece la educación en la actualidad para facilitar el acceso a puestos de trabajo acordes al nivel de calificación logrado (Tenti Fanfani, 2007; Bauman 2013; Krause, 2014). En su conjunto, estas cuestiones contribuyen a desalentar las expectativas de alcanzar mejores niveles de vida a través de una apuesta por la escolarización en el nivel superior. Ello permite comprender que sean pocos los estudiantes que tienen este tipo de proyectos a futuro.

Las escuelas, por su parte, influyen en la edificación de representaciones acerca del futuro que realizan los estudiantes. En el siguiente relato, aparecen referencias al impacto que sobre estos últimos puede producir la palabra de los docentes:

“Ha habido profesores que les han dicho a chicos que ni siquiera van a llegar a la facultad, por cómo van en la materia de ellos. O sea, a mí no me va a venir a afectar, en cambio a ella [se refiere a una compañera] sí le afectó mucho. A mí me llegan a decir eso, yo le digo: y a usted qué le importa si yo llego o no llego” (Brenda, 20 años).

La respuesta imaginada por la joven frente a una hipotética situación similar muestra el malestar que le produce la situación planteada. Pierre Bourdieu ha expresado que los docentes “(...) deberían saber y comprender que tienen un poder diabólico de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, sobre su imagen de sí y que pueden infligir traumatismos terribles” (2005: 161).

Otras investigaciones revelan cómo los sujetos de origen popular son habitualmente estigmatizados e inferiorizados, tanto dentro como fuera de las escuelas (Tenti Fanfani, 2007). Duro (2005) halló que cualidades negativas tales como *desinterés, problema, crisis, apatía, rebeldía, violencia, desobediencia* son atribuidas a adolescentes de clases populares. Brusilovsky (2006), por su parte, ha expresado: “La descalificación de los alumnos refiere a diversos aspectos: su capacidad de aprendizaje, sus valores morales, su cultura, su socialización. (...) son sujetos ‘sin interés’, ‘vagos’, ‘sin ganas de estudiar’, ‘jóvenes que no son nada’” (p.29 comillas en el original). Nuestras propias investigaciones previas con docentes de CENS también cuentan con hallazgos que van en una dirección similar, puesto que cierta parte de los profesores identifica con atributos negativos a sus estudiantes (Molina Galarza y Maselli, 2014). La escuela tiene en estas cuestiones mucho por hacer. La educación edifica subjetividades y es primordial que desde las instituciones no se eternice el “desamparo” con el que muchos estudiantes llegan a sus aulas (Zelmanovich, 2003). Desde la perspectiva de las políticas de subjetividad, es imprescindible apostar a revertir este vasto conjunto de significados altamente destructivos para los sujetos y, en su lugar, habilitar la construcción de otros nuevos, si se aspira a fortalecer la confianza en sus capacidades para el aprendizaje y para direccionar el futuro según los propios deseos y necesidades.

2.2. Representaciones vinculadas al acceso a un empleo acorde al nivel de calificación logrado

A continuación se analizan los casos de quienes no trabajan actualmente y desean hacerlo; quienes trabajan en puestos no calificados o que no son de su agrado y aspiran a acceder a empleos mejores; y de aquellas personas que planean continuar en sus trabajos actuales, en la medida en que se trata de puestos con los que están satisfechos.

“Vivo con mi marido y mis dos hijos. [...]Yo soy auxiliar de administración, sería una secretaria, en una empresa familiar que es de mi hermano, mi horario es de cinco horas, de lunes a viernes. Y mi trabajo me encanta, hace dos años trabajo acá. Si pudiera seguir estudiando, me gustaría, pero no creo. Y en mi trabajo sí me gustaría seguir” (Norma, 38 años).

“¿Cómo me veo a futuro? Y yo espero tener la posibilidad de que se me abran más puertas en mí mismo trabajo. En un banco trabajo. Yo estoy conforme, pero mi jefa me dijo “no, yo quiero que estudies”, ella fue la que insistió. [...] Yo el estudio lo estoy haciendo porque me piden ese papel, nada más” (Mirta, 47 años).

En estos relatos, la perspectiva de continuar en el empleo actual coincide con lo que la persona desea. En el segundo caso, se destaca la necesidad de obtener el título de nivel secundario para seguir en ese puesto. Este requerimiento del mercado laboral ha sido expresado también por otros entrevistados: “sin título, se te cierran todas las puertas”.

Existe un grupo de estudiantes que aspira, tras culminar el CENS, a acceder a mejores oportunidades laborales. Algunos de ellos no realizan trabajo remunerado en la actualidad, mientras que otros están trabajando pero esperan obtener empleos mejores.

“Y lo mío es por un tema laboral, de la Policía [de Mendoza] me están exigiendo el secundario terminado, directamente para ingresar, es una condición para ingresar” (Luis, 31 años).

“Cuando tenga el título, yo pienso que voy a entrar al ferrocarril, con mi viejo, y de ahí no sé qué me deparará el destino tampoco. Ahora trabajo en una heladería, hago reparto de helado, trabajo siete horas aproximadamente y tengo un día de franco” (Sergio, 18 años).

En algunos casos, se observa confianza en las oportunidades de acceder a empleos acordes al nivel de escolarización logrado. Se trata de estudiantes que tienen ya contactos iniciales con otras personas (familiares, amigos) que pueden facilitarles el acceso al puesto deseado. Tal es el caso de Luis, ex policía de la provincia de Entre Ríos, que se trasladó a Mendoza para vivir cerca de su novia. La mujer también es policía y puede facilitarle el ingreso a la fuerza siempre que él obtenga el título secundario. El capital social (Bourdieu, 2011) es, en todos los casos, un factor clave para el futuro desempeño laboral.

Para otros estudiantes, en cambio, la posibilidad de insertarse en un empleo digno es más incierta y no está necesariamente a su alcance. Al respecto, Gonzalo Saraví (2009) ha señalado que:

“Mientras que para muchos jóvenes las condiciones laborales precarias iniciales son sólo un momento transitorio, los jóvenes provenientes de los hogares más desfavorecidos quedan atrapados en un mercado de trabajo precario e inestable” (p.207).

El tránsito a la vida adulta puede terminar consolidando, entonces, la situación de desigualdad que actualmente experimentan.

En sintonía con lo anterior, en el trabajo de campo realizado se observó que las personas adultas de mayor edad tienen menos expectativas de modificar sus vidas a futuro. Con esto no se hace referencia a la ausencia de proyectos a futuro, sino a la ausencia de expectativas de cambiar sus modos y condiciones de vida actuales. Las desigualdades de género son un factor que acrecienta la situación de desventaja. Las mujeres adultas ven reducidas sus posibilidades de insertarse laboralmente en la medida en que tienen más responsabilidades en la esfera doméstica, en tanto que el mercado de trabajo presenta aún hoy una fuerte discriminación hacia ellas (Lupica, 2013). En el caso de Marta, por ejemplo, el hecho de ser mujer y principal responsable del trabajo doméstico en su hogar configuran un escenario poco propicio para proyectar un futuro diferente al de ama de casa. “Lástima que soy grande y la oportunidad en la vida ahora no se me va a dar, porque tengo otras obligaciones, otros quehaceres” (Marta, 46 años).

La bibliografía disponible coincide en el perjuicio que representa para las mujeres la actual división sexual del trabajo, en virtud de la cual suelen ser las principales responsables del trabajo doméstico y de cuidados, en tanto los varones son tienen a cargo el rol de principales proveedores del hogar (Badget y Folbre, 1998; Araya, 2003, Lupica, 2013). Esto ubica a las mujeres en situaciones de dependencia económica y vulnerabilidad: frente a una eventual ausencia del varón proveedor (por las razones que sean) ellas y sus hijos/as corren el riesgo de experimentar una rápida caída en la pobreza (Molina Galarza, 2012b). Para las mujeres de mayor edad, revertir esta situación y poder insertarse en puestos acordes al nivel de calificación alcanzado una vez terminado el CENS no forma parte de sus representaciones de futuro.

2.3. Representaciones vinculadas a las dificultades actuales para avanzar en los estudios, en las que predomina la “lógica del instante”

Algunos estudiantes expresaron, a lo largo de las entrevistas, dificultades de diversa índole para cumplir con las exigencias académicas del CENS. Estas personas se hallan lidiando con las dificultades del presente, se encuentran atrapados en el día a día. En este grupo se encuentra Anabel (20), una joven que vive con su hija, el padre de la criatura y la familia del padre, en la vivienda familiar. Anabel no tiene otro lugar donde vivir por eso continúa allí, aunque la relación de pareja se ha roto. La dependencia económica, como ya se dijo, signa la vida de muchas mujeres madres. Les es materialmente imposible separarse de quienes fueron sus parejas debido a la falta de recursos.

“Capaz que no le gusta [al padre de mi hija] que yo venga, no sé, pero él sabe que llueva o truene voy a venir a la escuela, capaz a hacer nada, pero son las únicas tres horas que yo tengo para mí, un ratito” (Anabel, 20 años).

En el discurso de esta joven se observan las dificultades derivadas de la convivencia con su ex pareja (el conflicto asociado al hecho de que “capaz no le gusta” que ella vaya a la escuela). Destaca también su determinación de seguir asistiendo, como acto de resistencia y de defensa de la posibilidad de contar con un tiempo “para ella”. Así, puede afirmarse sin temor a errar que las jerarquías de género y los lugares sociales a los que quedan adheridos los sujetos contra su voluntad son resistidos desde múltiples puntos del espacio social y de infinidad de maneras, tal como lo hace esta joven al ir a la escuela. La subjetividad se reedifica y se fortalece a través de estos mecanismos en los que la persona se posiciona tomando distancia del orden impuesto (Dubet y Martuccelli, 1998).

En su relato, sin embargo, no está claro si terminará o no el secundario. La investigación contemporánea revela que el mercado de trabajo no sólo está segregado por sexo (Lupica, 2013), sino que, además, exige crecientes niveles de calificación a causa del fenómeno conocido como devaluación de las credenciales educativas (Dubet y

Martuccelli, 1998; Tenti Fanfani, 2007). No contar con el nivel medio completo puede constituir para las mujeres de las clases más desfavorecidas un obstáculo que dificulte el acceso a un trabajo digno y su correlato, la independencia económica.

El tránsito del sistema educativo al mundo laboral se caracteriza en las últimas décadas por la falta de garantías y estabilidad, así como la poca oferta de empleos dignos, estando éstos reservados sólo a una elite muy bien formada (Duro, 2005). Ello contribuye a explicar la falta de expectativas de muchos adolescentes y jóvenes de origen popular de encontrar un empleo que les permita mejorar sus condiciones de vida actuales. Dicho en otros términos, “si bien la terminalidad de la educación secundaria ya no garantiza movilidad ascendente en todos los países, su opuesto garantiza la exclusión y el incremento de la pobreza” (Duro, 2005: 24). En dirección similar, investigaciones sobre situación de riesgo educativo hacen referencia a la posibilidad de quedar marginado de la vida social, política y económica para el caso de aquellas poblaciones que, en Argentina, no han concluido el nivel secundario (Sirvent y Llosa, 1998; Llosa, 2007).

En este escenario, no es azaroso que quienes no tienen certeza de si concluirán o no el nivel medio no hayan expresado en sus relatos expectativas de un futuro con mejores condiciones de vida que las actuales. El hecho de seguir asistiendo a la escuela tiene que ver, como en el caso de Anabel, menos con una estrategia de apropiación de un capital escolar para avanzar hacia un futuro económico mejor (Bourdieu, 2011; Molina Galarza, 2012b), que con la posibilidad de alejarse temporalmente de entornos sociales o familiares opresivos⁸. Estas personas se encuentran, en términos subjetivos, en situación de desamparo (Zelmanovich, 2003). La falta de proyecto de futuro es, desde sus propios relatos, la imposibilidad de sortear los obstáculos que enfrentan en el presente. Se impone, por tanto, la “lógica de instante” (Fainsod, 2006).

El esfuerzo analítico de poner en relación las representaciones de los sujetos con el entorno social más amplio del cual son producto, siguiendo a Bourdieu (2007), ha permitido visualizar una serie de elementos que, en la actualidad, configuran escenarios sociales desventajosos y son los que permiten *comprender*, también en términos bourdieanos, tales representaciones en las que está ausente un proyecto de futuro o la expectativa de un mañana mejor. En la misma dirección, otras investigaciones han resultado significativas en la medida en que revelan que la confluencia de factores como la pertenencia a sectores populares, el género, la maternidad/paternidad precoz y el abandono temprano del hogar familiar configuran situaciones de “acumulación de desventajas” (Mora Salas y Oliveira, 2014), a lo cual se sumará un nivel educativo de riesgo en caso de no concluirse el nivel medio (Sirvent y Llosa, 1998).

Conclusiones

El presente trabajo se propuso reconstruir las representaciones acerca del futuro presentes en los relatos de estudiantes de centros educativos de nivel secundario para jóvenes y adultos/as localizados en Gran Mendoza. Se ha considerado que los modos de representar lo que está por-venir pueden analizarse como una forma de expresión de las subjetividades y que sobre éstas últimas ha tenido un impacto significativo el tránsito por la institución escolar.

Como resultado de un trabajo de campo centrado en entrevistas en profundidad, se fueron vislumbrando una variedad de representaciones que daban cuenta de proyectos, expectativas, deseos y necesidades de los sujetos entrevistados. Está presente la aspiración a un trabajo acorde al nivel de calificación alcanzado una vez terminado el secundario, especialmente entre los varones (de todas las edades) y en el caso de las mujeres más jóvenes (menores de 30 años) o de aquellas que tienen actualmente un trabajo remunerado. Sin embargo, existe también incertidumbre acerca de las oportunidades que se abrirán a futuro, habida cuenta de que los sistemas educativos contemporáneos no son instituciones que ofrezcan garantías de acceso a empleos dignos o calificados, no solamente en Argentina, sino también en el resto del mundo (véase Duro, 2005; Bauman, 2013; Dubet, 2015; entre otros).

Según se pudo constatar en indagaciones previas, las subjetividades que se han ido construyendo a lo largo del trayecto escolar en los CENS evidencian incremento de la autoestima y de la confianza en las propias capacidades para aprender (Molina Galarza y Maselli, 2014). No obstante, a partir del trabajo de campo realizado en esta ocasión se interpreta que no ha logrado revertirse del todo el efecto de años de tránsito “deficitario” al interior del sistema educativo. Ello se pone de manifiesto en las entrevistas, en los relatos de quienes señalan que tienen deseos pero no consideran que tendrán la capacidad de llevar a cabo estudios de nivel superior. En cambio, quienes estiman que continuarán estudiando constituyen un grupo reducido. Como se vio, estos jóvenes están experimentando procesos de transición relativamente cuidados o protegidos a la adultez y tienen un “piso” de recursos económicos que les permitirá dedicarse a una futura carrera (pues en su mayoría, se encuentran ya trabajando). No obstante, se ha señalado que la simultaneidad de trabajo y estudio no necesariamente es una condición beneficiosa o deseable, en la medida que puede significar una reducción significativa del tiempo disponible para estudiar.

Las personas de mayor edad presentan, por su parte, pocas expectativas de modificar sustancialmente sus modos de vida actuales. Quienes están insertos en el mercado de trabajo suponen que continuarán desempeñándose en empleos similares en el futuro. Tal es el caso de la totalidad de los varones mayores de 35 años que, de todas formas, representan una proporción ínfima del estudiantado de los CENS. Por su parte, aquellas mujeres que no realizan trabajo remunerado prevén que seguirán realizando el trabajo doméstico de sus hogares una vez que egresen del nivel medio.

En conclusión, los modos de emplear el tiempo en el presente y de planificar el futuro guardan una estrecha relación con el origen social y las jerarquías de género imperantes. Para los miembros de los grupos sociales más desfavorecidos y, en particular, para los estudiantes de la modalidad de jóvenes y adultos/as, trascender el universo de posibilidades que se impone a su medio social no es sencillo. No obstante, muchos tienen esperanzas de superar esa frontera, lo que se refleja en sus representaciones acerca del futuro. Estas personas logran proyectar un mañana mejor en base a las oportunidades de acceso a un trabajo digno que esperan les ofrezca la educación secundaria. Esta es una evidencia más de un mundo social profundamente desigual pero, al mismo tiempo, abierto a la infinidad de resistencias y al despliegue de estrategias por parte de sujetos dispuestos a forzar y trascender los estrechos límites estructurales que se les imponen.

Notas

¹ Aquí hace referencia a programas destinados a brindar “a todos lo mismo”, es decir, un piso mínimo de recursos para las escuelas, tales como infraestructura, dotación docente, recursos pedagógicos, etc. (véase Tedesco, 2012). También se pueden considerar los distintos programas de transferencia de ingreso destinados a estudiantes implementados en Argentina en años anteriores como parte de la mejora de las condiciones objetivas a las que refiere el autor.

² Silvia Brusilovsky identifica cinco orientaciones que adquieren las prácticas pedagógicas en los CENS: 1) compromiso con la atención de la persona; 2) compromiso con la moralización y el disciplinamiento; 3) compromiso con el conocimiento escolar; 4) compromiso con el desarrollo de la conciencia crítica, y 5) compromiso con el desarrollo de la práctica crítica (Brusilovsky, 2006). Se estima que cada una de ellas podría producir un impacto diferencial entre los estudiantes. Queda pendiente para futuras indagaciones el abordaje de la relación entre la orientación predominante en cada establecimiento (que además, no necesariamente es una sola) y las experiencias escolares de los alumnos.

³ Debe aclararse que se trata de una categorización construida con fines analíticos para esta investigación, y que de ningún modo expresa realidades esenciales o inmutables, ni pretende señalar fronteras entre lo deseable, válido o apropiado en cuanto a representaciones y proyectos de futuro, y lo que no lo es.

⁴ Se han utilizado nombres ficticios para identificar a las personas entrevistadas.

⁵ Acerca de la importancia del recurso tiempo para la reproducción de la vida humana y la problemática de la “expropiación de tiempo” que sufren los miembros de los sectores sociales más desfavorecidos y particularmente las mujeres, puede consultarse Badgett y Folbre (1998); Araya (2003); Durán (2000; 2007).

⁶ Silvia Brusilovsky (2006) ha destacado la importancia de centrar la explicación en los “obstáculos” que enfrentan los estudiantes para avanzar exitosamente en sus estudios, en lugar de intentar explicar las trayectorias no exitosas por supuestas “esencias” o “carencias” individuales, que conducen a estigmatizar a las poblaciones de origen popular.

⁷ Además de las citadas obras de Bourdieu y Passeron, y Kaplan, puede consultarse la línea teórica de las inteligencias múltiples (Gardner y otros, 2005) que con otras herramientas conceptuales también conduce a derribar la concepción tradicional de inteligencia como ‘don’ o talento que poseen algunas personas, en tanto otras privadas de ella estarían condenadas al fracaso académico y social.

⁸ En la investigación que simultáneamente se ha desarrollado con docentes de CENS, éstos mencionan –en consonancia con el caso de Anabel– que muchas jóvenes mujeres van a la escuela para “escapar” de sus casas, en donde sufren violencia de género, mientras que muchos jóvenes varones lo hacen para “escapar del callejeo”. Los CENS funcionan en estos casos como espacios “comprometidos con la atención de la persona” (en términos de Brusilovsky, 2006), en lugar de apostar a una función educativa tendiente a dotar a sus estudiantes de saberes y competencias que les podrían facilitar el acceso a mejores condiciones de vida en el futuro (Molina Galarza, Melonari y Maselli, 2017).

Bibliografía

AA.VV. (2015) “Códigos de género en la cultura escolar”. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 68, Mayo-Agosto, OEI/CAEU.

- ARAYA, M.J. (2003) *Un acercamiento a las Encuestas sobre el Uso del Tiempo con orientación de género*, Serie Mujer y Desarrollo No 50, noviembre, CEPAL, Santiago de Chile.
- ARIZA, M. Y OLIVEIRA, O. DE (2000) "Contribuciones de la perspectiva de género a la sociología de la población en Latinoamérica". XXII Congreso International. Latin American Sociological Association (LASA), Miami.
- ARCEO, N., MONSALVO, A., SCHORR, M. Y WAINER, A. (2008) *Empleo y salarios en la Argentina. Una visión de largo plazo*, Buenos Aires, Capital intelectual.
- BADGETT, M. V. LEE Y FOLBRE, N. (1998) "¿Quién cuida de los demás? Normas sociosexuales y consecuencias económicas". *Revista Internacional del Trabajo*, Vol. 118, No 3, 347-392.
- BAUMAN, Z. (2013) *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*, Buenos Aires, Paidós.
- BOURDIEU, P. (2005) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2006) *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus, Madrid.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (2006) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2011) *Las estrategias de la reproducción social*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. Y WACQUANT, L. (2008) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J.C. Y PASSERON, J.C. (2002) *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY, S. (2006) *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción*. Noveduc, Buenos Aires.
- DI PIERRO, M.C. (2008) "Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en Latinoamérica y el Caribe". CARUSO, A., DI PIERRO, M.C., RUIZ, M. Y CAMILO, M. *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*, CREFAL, 111-126. México.
- DI PIETRO, S. Y ABAL MEDINA, M.D. (2013) "Cuando se busca la inclusión sin renunciar a la enseñanza: la experiencia de una escuela de reingreso". VÁZQUEZ, S.A. (coord.), *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*, Ediciones CTERA/Stella/ La Crujía, Buenos Aires.
- DUBET, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- DUBET, F. Y MARTUCCELLI, D. (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, Buenos Aires.
- DURÁN, M.A. (2000) "Uso del tiempo y trabajo no remunerado". *Revista de Ciencias Sociales* No 18, Montevideo, Fundación de Cultura Universitaria.
- DURÁN, M.A. (2007) *El valor del tiempo. ¿Cuántas horas te faltan al día?* Espasa Calpe, Madrid.
- DURO, E. (2005), "Adolescencias y políticas públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad". KRICHESKY, M. (comp.), *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*, Noveduc, Buenos Aires.
- FAINSOD, P. (2006) *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media. Una discusión sobre las miradas deterministas de las trayectorias escolares de adolescentes embarazadas y madres en contextos de pobreza*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

- GARDNER, H., KORNHABER, M.L. Y WAKE, W.K. (2005) *Inteligencia: múltiples perspectivas*. Aique, Buenos Aires.
- GLUZ, N. (2013) *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. CLACSO, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. V. (2008) *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Colihue, Buenos Aires.
- KRAUSE, M. (2014) "Desigualdades de clase y género en los horizontes de expectativas para los hijos e hijas de familias de clase media del Área Metropolitana de Buenos Aires". *De Prácticas y discursos*, Año 3, No 3. Disponible en:
<http://depracticasydiscursos.unne.edu.ar/Revista3/pdf/Krause.pdf>
- LLOSA, S. (2007), "Las biografías educativas de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente". Actas de las I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa, Mendoza, FEEyE, UNCuyo.
- LUPICA, C. (2013) "Madres y padres jóvenes en Argentina: Su participación desigual en los estudios, el mercado de trabajo y el cuidado de los hijos", Newsletter del Observatorio de la Maternidad núm. 71, 1 de octubre (en línea). Disponible en: <http://www.o-maternidad.org.ar/LinkClick.aspx?fileticket=rvSliyHegT8%3D&tabid=115&mid=721>
- MASELLI, A., MOLINA, M. y PIMENIDES, A. (2015) "Los docentes de nivel secundario de jóvenes y adultos frente a la inclusión educativa". *Praxis Educativa*, vol. 19, No 3, septiembre-diciembre, 53-61. Disponible en: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/praxis_v19n3.pdf
- MOLINA GALARZA, M. (2012a) "La diada éxito/fracaso escolar en las trayectorias educativas de mujeres mendocinas de sectores populares". *Revista Electrónica Educare*, Vol. 16, No 2, mayo-agosto, 143-161.
- MOLINA GALARZA, M. (2012b) "Programas sociales con componente educativo: ¿una alternativa frente a la pobreza? El caso del Plan Jefas de Hogar en Mendoza, Argentina". PÉREZ RUBIO, A. M. Y ANTEQUERA DURÁN, N. (eds.), *Viejos problemas, nuevas alternativas. Estrategias de lucha contra la pobreza gestadas desde el Sur*, CLACSO, Buenos Aires, 105-133.
- MOLINA GALARZA, M. y MASELLI, A. (2014) "Representaciones de los docentes acerca de la escolarización de personas jóvenes y adultas". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Año 36, No 2, julio-diciembre, 50-64.
- MOLINA GALARZA, M., MELONARI, E. y MASELLI, A. (2017) "Éxito y fracaso escolar: perspectivas del profesorado en ciencias sociales". *Temas de Educación*, vol. 23, No 2, julio-diciembre, 176-196.
- MORGAGE, G. (2001) *Aprender a ser varón, aprender a ser mujer. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Noveduc, Buenos Aires.
- MORA SALAS, M Y OLIVEIRA, O. DE (2014) "Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, Nueva Época, Año LIX, No 220, enero-abril, 81-116.
- RODRÍGUEZ, L. (2008) *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. CREFAL, México.
- ROSENBERG, M. (1996) "Género y sujeto de la diferencia sexual. El fantasma del feminismo". BURIN, M. Y DIO BLEICHMAR, E. (comps.), *Género, psicoanálisis y subjetividad*, Paidós, Buenos Aires.
- SARAVÍ, G.A. (2009) *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología social México.

- SCOTT, J.W. (2008) "El género: una categoría útil para el análisis histórico". *Género e historia*, México, Fondo de Cultura Económica/ Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 48-74.
- SINISI, L., MONTESINOS, M.P. Y SCHOO, S. (2010) *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE, Buenos Aires.
- SIPES, M. Y ALEGRE, S. (2008) "Las escuelas y el tiempo: del mito al hoy. La no graduada de Solano". BAQUERO, R., PÉREZ, A.V. Y TOSCANO, A.G., (comps.) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Homo Sapiens, Buenos Aires.
- SIRVENT, M.T. Y LLOSA, S. (1998) "Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VI, N° 12. FFyL/UBA, Buenos Aires.
- SIVENT, M.T. Y RIGAL, L. (2009) *Propuesta de Intervención comunitaria en experiencias de educación de jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación popular e investigación acción participativa*. ORELAC/ UNESCO, Buenos Aires.
- TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós, Barcelona.
- TEDESCO, J.C. (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica/ Universidad de San Martín, Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E. (2007) *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- TUÑÓN, I. (2008) "Jóvenes en contexto de pobreza. El tránsito por la escuela y su efecto en la capacidad de pensar proyectos personales". SALVIA, A. (comp.), *Jóvenes promesas. Trabajo, educación y exclusión social de jóvenes pobres en la Argentina*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ZELMANOVICH, P. (2003) "Contra el desamparo". DUSSEL, I. Y FINOCCHIO, S. (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Más mercado, menos Estado: el financiamiento de los posgrados en Argentina¹

More market, less state: Postgraduate education funding in Argentina

María Celeste Escudero

Doctora en Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Córdoba.
Docente-Investigadora, Universidad Nacional de San Luis. Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Córdoba.
E-mail: celeste.escudero@gmail.com

Dante J. Salto

Doctor en Administración y Política Educativa, State University of New York at Albany. Becario Posdoctoral, Instituto de Humanidades (IDH), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional de Córdoba (UNC).
E-mail: dantesalto@unc.edu.ar

Resumen

Las dinámicas público-privadas de la educación superior en Argentina muestran la convivencia de dos modalidades diferentes de financiamiento de la educación superior. En el grado, las universidades públicas no cobran aranceles, son completamente sostenidas por el estado. En el posgrado tanto universidades públicas como privadas tienen como principio rector el autofinanciamiento, entendiendo esto como la cobertura de los costos mediante el cobro de aranceles y matrículas de las carreras de dicho nivel. El presente estudio, de carácter exploratorio, presenta el primer relevamiento sistemático de aranceles de carreras de posgrado de instituciones públicas y privadas en Argentina. El análisis de la información recabada muestra diversas situaciones, tales como la variabilidad de aranceles de las carreras de posgrado por sector, tipo de carrera y área disciplinar y la posible existencia de subsidios cruzados tanto en el sector público como en el privado.

Palabras Clave: posgrados, aranceles, financiamiento, Argentina.

Abstract

Public-private dynamics in Argentine higher education show the coexistence of two different funding modalities. At the undergraduate level, public universities do not charge tuition fees, they are fully subsidized by the national government. At the postgraduate level, both the public and private institutions have to self-fund their programs. In other words, postgraduate programs have to cover their costs through tuition fees. This exploratory study presents the first systematic data survey of postgraduate program prices in Argentine public and private institutions. The analysis shows a diversity of situations, such as the price variability of postgraduate programs by sector, type of program, and disciplinary area. Also, the study indicates the possibility of cross subsidies in both the public and the private sectors.

Key words: postgraduate education, prices, funding, Argentina.

ESCUADERO, M. C. y SALTO, D. J. (2018) "Más mercado, menos estado: el financiamiento de los posgrados en Argentina.", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1 – en./jun. 2019, pp. 65-84. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 08/12/2017 – ACEPTADO: 17/03/2018

Introducción

Uno de los principales pilares de la universidad pública argentina es su gratuidad, es decir, el Estado Nacional financia las universidades a través del cobro de impuestos a la sociedad y quienes asisten no deben afrontar tasas ni aranceles académicos². Sin embargo, un área aún periférica en la estructura organizacional, aunque cada vez más visible, de las universidades públicas se rige con otra lógica, diametralmente opuesta al principio de gratuidad. A diferencia del nivel de grado, en el posgrado tanto universidades públicas como privadas tienen como principio rector el autofinanciamiento, entendiendo esto como la cobertura de los costos mediante el cobro de aranceles y matrículas a sus alumnos (García de Fanelli, 1996; Barsky, 1999; Unzué, 2011; Escudero, Salto y Zalazar, 2016; Salto, 2017a). En otras palabras, esta modalidad se basa en el paradigma de compartir los costos (*cost-sharing*) entre estudiantes y sus familias para financiar la educación superior (Johnstone, 2011), en este caso, a nivel de posgrado. Este tipo de financiamiento es el predominante en países de la región como Chile y Colombia, y a nivel mundial, su mayor exponente es Estados Unidos.

La convivencia de dos modalidades diferentes de financiamiento del nivel universitario público es un ejemplo de la coexistencia de dinámicas público-privadas en la educación superior argentina (Miranda y Salto, 2015). Estas diferencias en el financiamiento están intrínsecamente relacionadas con el desarrollo de los posgrados en Argentina; en gran medida promovido por los propios académicos en búsqueda de mayores niveles de especialización y mejoras salariales, por lógicas de credencialismo y por diversas demandas del mercado académico y profesional (Salto, 2017a). Dicha expansión tuvo su apogeo durante la década de los noventa, en un contexto de restricción presupuestaria de las universidades y pérdida de la capacidad adquisitiva de los docentes universitarios (Groisman y García de Fanelli, 2009).

A pesar del crecimiento cuantitativo de la oferta de posgrado (y de su correspondiente crecimiento de la demanda), no existen estudios exhaustivos sobre los aranceles³ de los mismos y su naturaleza. El principio de autofinanciamiento tanto en el sector público como en el privado no tiene criterios estandarizados. Debido a la diversidad de aranceles dentro de una misma unidad académica, el cobro de aranceles pareciera depender de criterios fijados por cada unidad académica e inclusive por cada carrera⁴.

Debido a que los aranceles de los posgrados en Argentina no son relevados por una instancia central ni son de dominio público, el presente estudio de carácter exploratorio, se basa en un relevamiento propio de los aranceles de las carreras de posgrado de instituciones públicas y privadas, por tipo de carrera (especialización, maestrías y doctorados) y por área disciplinar. La información procede de la selección de una muestra probabilística sobre el total de carreras de posgrados acreditadas al 2013 por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

La información inédita presentada en este trabajo sobre los aranceles de los posgrados permite indagar sobre la estructura en la conformación de los aranceles y, consecuentemente, avanzar en el análisis sobre la introducción de lógicas de mercado en el sistema universitario y en el desarrollo de hipótesis para futuras investigaciones.

El presente artículo aborda en primera instancia las principales elecciones metodológicas, con una descripción de la muestra. Luego, se avanza en la contextualización del desarrollo de los posgrados en Argentina que incluye una breve sistematización de los principales estudios. Asimismo, se aclaran algunos aspectos conceptuales relevantes sobre fuentes y modalidades de financiamiento de la educación universitaria en Argentina. En un tercer momento se presenta una caracterización de los aranceles de los posgrados por tipo de carrera, sector y área disciplinar de pertenencia. Para finalizar, planteamos algunas consideraciones finales, limitaciones y posibles líneas de investigación futuras.

1. Aspectos Metodológicos

Para poder analizar los aranceles de los posgrados en Argentina se realizó una muestra probabilística sobre el total de 2469 carreras de posgrados acreditadas (CONEAU, 2014), de tipo estratificada con asignación proporcional respecto del sector de pertenencia (público o privado), tipo de carrera (doctorado, maestría y especialización) y campo disciplinar (ciencias aplicadas, básicas, salud, humanas y sociales). La recolección de datos fue realizada de manera combinada entre visitas a sitios web de las universidades, consulta vía correo electrónico y llamadas telefónicas, entre los meses de diciembre de 2014 y noviembre de 2015. La muestra final contempló 131 carreras, con un nivel de confianza de 0.95 y un margen de error de 0.2 (desvío estándar estimado de 1).

Atendiendo a su característica particular, fueron relevados los aranceles de 21 doctorados, 43 maestrías y 67 especializaciones. Fue necesario un total de 32 reposiciones para llegar al número estipulado de la muestra seleccionada, debido a carreras inactivas o imposibilidad de obtener información. El número necesario de reposiciones indica el nivel de volatilidad de las carreras de posgrado. Cabe aclarar que los valores informados corresponden al precio total de cada carrera de posgrado incluyendo matrícula anual, aranceles anuales y derechos a exámenes o presentación de tesis en los casos correspondientes.

Por último, debido a que la recolección de los datos finalizó en noviembre de 2015, los aranceles finales fueron expresados a valores de 2014, utilizando para su actualización el Índice de Precios al Consumidor (IPC) publicado por la Dirección Provincial de Estadísticas y Censos de la Provincia de San Luis de la República Argentina⁵. Luego para propósitos comparativos, se procedió al cálculo del coeficiente de la Paridad del Poder Adquisitivo (PPA), que involucra el valor promedio anual del IPC de Estados Unidos publicado por el *Bureau of Labor Statistics* para el mismo periodo anual y la

cotización promedio anual del tipo de cambio vendedor del peso respecto del dólar estadounidense informado por el Banco Central de la República Argentina del mismo año. Quedando así finalmente los aranceles de los posgrados convertidos a la moneda extranjera del dólar estadounidense⁶.

2. Los posgrados en Argentina: orígenes y desarrollos

A pesar de su relativo menor tamaño y su ubicación periférica en la estructura organizativa de las universidades argentinas en comparación con las carreras de grado (García de Fanelli, 2005), la matrícula de posgrado ha crecido en forma constante en términos absolutos y relativos⁷. Tal como muestra la Tabla 1, en 1991, antes de la explosión de oferta y demanda, la matrícula de estudiantes de posgrado representaba sólo un uno por ciento del total de la matrícula total universitaria (contabilizando estudiantes de grado y posgrado). Ya en 1997, la matrícula de posgrado representaba casi un tres por ciento del total del estudiantado, un incremento considerable si se tiene en cuenta que la población de grado en las universidades creció en forma exponencial también. En 2015 (último año con estadísticas universitarias publicadas), los estudiantes de posgrado han llegado a representar casi un ocho por ciento de la población universitaria total.

Tabla 1. Alumnos de grado y posgrado en educación superior universitaria en Argentina.

	1991	1997	2003	2009	2015
Alumnos de grado (a)	930.000	1.102.306	1.461.451	1.650.150	1.902.935
Alumnos de posgrado (b)	9.200	31.857	51.297	79.410	154.433
Total (c)	939.200	1.134.163	1.512.749	1.729.560	2.057.368
% de alumnos de posgrado (b/c)	0.98%	2.81%	3.39%	4.59%	7.51%

Fuente: Elaboración propia en base a Krotsch (1996) para 1991 y SPU (1997, 1998, 2006, 2009, 2015) para el resto de los años.

Nota: La SPU no publicó datos sobre alumnos de posgrado entre los años 1997 y 2005. Debido a que la tabla muestra períodos de seis años, se decidió promediar los datos de 2000 y 2006 para obtener una estimación de 2003. Si bien no son datos precisos, es lo más cercano a una estimación que se puede realizar para 2003.

Como muestra la Tabla 1, desde 1991 hasta 2015 el porcentaje de alumnos de posgrado ha crecido en forma constante. Este crecimiento ha sido abordado en estudios sobre posgrados en Argentina, que han analizado orígenes, desarrollos y tendencias principales (Barsky, 1996, 1999; García de Fanelli, 1996; Krotsch, 1996). Más allá de estudios específicos sobre oferta y demanda de posgrados, la mayoría de los estudios sobre posgrados versan sobre las políticas educativas adoptadas hacia el posgrado a través del tiempo, principalmente en materia de evaluación y acreditación (Marquis, 1997, 1998, 2009; García de Fanelli, Kent Serna, Álvarez Mendiola, Ramírez García y Trombetta, 2001; Barsky y Dávila, 2010; Pérez Rasetti, 2010; Salto, 2014). Investigaciones más

recientes han centrado el análisis en el impacto de las políticas de evaluación y acreditación de los posgrados a nivel organizacional (Lavatelli, 2009; Corengia, 2015; Salto, 2017a, 2017b). En gran medida, la discusión sobre el financiamiento de los posgrados no ha sido una discusión central, ni desde las políticas hacia el sector ni en los análisis académicos.

La problemática del financiamiento de la educación universitaria argentina ha estado más relacionada con las formas de financiamiento de la misma y los cambios introducidos durante la década de los noventa que continúan vigentes hasta la actualidad. En relación a los primeros estudios, se aborda la problemática del financiamiento del sistema en su conjunto, que generalmente implica centrarse en el grado. La principal fuente de financiamiento de la educación universitaria pública en Argentina proviene de los Aportes del Tesoro Nacional (ATN), partidas que se aprueban anualmente por el Congreso de la Nación en la Ley de Presupuestos, financiando la oferta (Escudero, 2014). Históricamente en Argentina, como así en otros países del mundo, el presupuesto de las universidades se asigna por partida de gasto. Este mecanismo es incremental, por el cual se respetan las partidas pasadas y se le agregan los aumentos dispuestos por el gobierno cada año (García de Fanelli, 2007). La segunda fuente de financiamiento de las instituciones universitarias proviene de generar recursos propios por medio de la prestación de servicios a terceros. Esta ha sido una modalidad que se ha generalizado entre las instituciones a lo largo de los años, y aunque solo llegan a cubrir una parte menor de los costos, ha crecido su importancia dentro del presupuesto total de las universidades argentinas: en 1998 fue del 9%, en 2005 del 12% y en 2014 del 15%, así lo revelan los anuarios estadísticos de la SPU. En el caso particular de algunas universidades ésta última fuente de ingreso ha permitido cubrir un elevado porcentaje de los bienes de consumo, denominados gastos corrientes, según adelanto de anuario 2014. Sólo por mencionar las más relevantes la Universidad de Chaco Austral destinó el 82% de sus recursos propios a tal ítem, La Matanza el 81%, la Universidad de Buenos Aires el 78%, Tecnológica Nacional el 74% y la Universidad Nacional de Tucumán el 71%.

En los noventa se introducen nuevas modalidades de financiamiento basadas en contratos-programas tales como el Fondo de Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMECA) (García de Fanelli, 2007, 2012b). Más recientemente se han impulsado programas de mejoramiento de la calidad vinculados a la acreditación de carreras de grado con el fin de financiar reformas en carreras de grado para mejorar su calidad (García de Fanelli, 2012a).

A diferencia del grado donde la principal fuente de financiamiento son los ATN, en el posgrado las principales fuentes de financiamiento son los estudiantes y sus familias. Otra diferencia sustancial entre el grado y el posgrado es que en el primero se financia la oferta y en el segundo la demanda. En los pocos casos donde el Estado invierte en forma

directa en los posgrados lo realiza mediante el otorgamiento de becas de posgrados a los estudiantes y no sumas fijas a las instituciones⁸.

Es así que, en gran medida, los costos de los posgrados en Argentina han sido absorbidos por los mismos estudiantes y sus familias. En el posgrado tanto universidades públicas como privadas tienen como principio rector el autofinanciamiento. Esto implica que la demanda, en este caso los estudiantes de posgrado, son los que cubren la mayor parte de los costos de las carreras de posgrado a través de aranceles.

La autofinanciación mediante el cobro de matrícula y aranceles tanto en el sector público como en el privado no parecen contar con algún criterio estandarizado. En muchos casos los aranceles de los posgrados dependen de los costos fijados por las mismas, que oscilan ampliamente entre instituciones y dentro de las mismas también. Fundamentado en las diferencias dentro de las mismas unidades académicas, se podría hipotetizar que los aranceles son fijados arbitrariamente por cada unidad académica o carrera.

Múltiples razones explican las características particulares del financiamiento de los posgrados. Una de ellas se refiere a sus orígenes. Tal como se muestra en la Tabla 2, hasta 1995 el nivel de posgrado se encontraba completamente desregulado por el Estado. Específicamente, hasta 1985 con preponderancia de una auto-regulación académica (ya que la mayoría de las carreras hasta ese punto eran de corte académico, principalmente doctorados) y de 1985 a 1995, con una clara auto-regulación del mercado (Salto, 2014). Si bien a partir de 1995, con la sanción de la Ley de Educación Superior y la creación de la CONEAU, el Estado comienza a regular el posgrado, en cuestiones de calidad y cumplimiento de estándares mínimos (Araujo, 2014), no lo hace así con el establecimiento de aranceles por parte de las carreras, facultades y universidades. Es decir, más allá de una mayor presencia del Estado en aspectos evaluativos, con una trama de incentivos y sanciones (Salto, 2017a), el posgrado continúa con los mismos niveles de auto-regulación del mercado, principalmente en la determinación de los aranceles. De esta manera, se consolida un patrón regulatorio donde el mercado persiste y el Estado continúa cumpliendo un rol de “regulación para la competencia” (Jordana y Levi-Faur, 2004) a través de la acreditación obligatoria y la categorización voluntaria.

Asimismo, la oferta de posgrado creció en forma acelerada durante un período de restricciones presupuestarias a las instituciones públicas. Los académicos y las universidades no podían disponer de recursos provenientes del grado para sostener dicha expansión y el gobierno nacional no aceptó financiar un nivel que ya estaba en funcionamiento sin intervención estatal. De esta manera, el posgrado se convirtió en una estructura dentro del sistema universitario que le permitía (y sigue permitiendo) obtener recursos adicionales, por fuera las partidas presupuestarias históricas que les otorga el

gobierno nacional, tanto a las instituciones como a los profesores involucrados en la gestión y docencia de posgrados (Unzué, 2011).

Tabla 2: Etapas regulatorias en el posgrado en Argentina

		Período		
		Pre 1985	1985-1995	Post 1995
Coordinación	Tipo de competencia	Desregulada por el Estado	Desregulada por el Estado	Regulada por el Estado
	Tipo de regulación	Auto-regulación académica	Auto-regulación del mercado	Regulación estatal para la competencia
	Estado	Baja (por medio de becas a estudiantes de doctorado)		Medio-Alta (por ley y agencias del Estado)
	Oligarquía académica	Alta (creación de carreras sin necesidad de aprobación gubernamental)		Media (necesidad de aprobación gubernamental; participación de pares académicos en la acreditación de carreras)
	Mercado	Baja	Alta (oferta basada en necesidades del mercado)	Medio-Alta (regulación estatal diseñada para fortalecer el mercado)

Fuente: Salto (2014)

Si bien el financiamiento hacia la demanda es prevalente en este nivel del sistema, diversas agencias nacionales y provinciales otorgan becas que permiten cubrir los aranceles de los posgrados, la mayoría sólo destinados a las carreras de doctorado. A nivel nacional los organismos de financiamiento más importantes son el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) y las propias universidades públicas. También han existido programas de mejoramiento que han financiado estudios de posgrados para la formación de una masa crítica en las universidades, tales como el FOMEC (Escudero, 2014). En el sector público, las instituciones universitarias cuentan con agencias de ciencia y tecnología que financian estudios de posgrado (maestría y doctorado usualmente) para miembros de su comunidad educativa (docentes, egresados y alumnos) o egresados de otras universidades que continúan estudios en la institución que otorga la beca. Algunas empresas privadas y fundaciones suelen ofrecer capacitación a empleados de alto rango en especializaciones y algunas maestrías, cubriendo los aranceles en forma total o parcial de dichas carreras.

Por otra parte, las diferentes unidades académicas también ofrecen reducciones arancelarias en diversas modalidades, como becas parciales para un porcentaje reducido de sus alumnos (ya sea por mérito o por necesidad). En otros casos existen convenios internos en las mismas instituciones. Por ejemplo, la Universidad Nacional de Córdoba creó en 2009 un programa que financia los aranceles de las carreras de doctorado

(matrícula, aranceles y cursos) a los docentes de su propia institución. Otra modalidad son los descuentos otorgados a egresados de la misma institución o de instituciones públicas.

En el sector público, el financiamiento a la demanda se complementa además con financiamiento a la oferta, a través de un tipo de subsidio cruzado entre el grado y el posgrado, por medio del pago de algunos costos salariales docentes (cargos de dedicación exclusiva, por ejemplo), de infraestructura, mantenimiento y personal no docente que provienen del presupuesto asignado por el Estado nacional u otras fuentes a su disposición.

Finalmente cabe destacar la gran dificultad que se observa en la obtención de datos sobre el cobro de matrículas y aranceles, así como de otros indicadores. Esta problemática tiene como fundamentos dos características centrales de los posgrados: a) la descentralización de la oferta de posgrado y su autofinanciamiento, y b) una gran variabilidad de aranceles entre las diferentes carreras (especializaciones, maestrías y doctorados) dentro y entre cada una de las disciplinas. Esta información tampoco es usualmente relevada, sistematizada y publicada por las universidades. Las siguientes secciones analizan los aranceles de las carreras de posgrados de Argentina, por tipo de carrera, disciplina académica y sector, según datos provenientes del relevamiento.

3. Caracterización de los aranceles de los posgrados en Argentina

La información proveniente de la muestra presentada en la Tabla 3 nos permite visualizar que, en promedio, realizar una carrera de posgrado cuesta 3.411 dólares, con un amplio rango de variación donde existen posgrados gratuitos, y otros que cobran desde 8 hasta 35.248 dólares. Otro aspecto a destacar, es que del total de la muestra 6 carreras, pertenecientes al sector público, no cobran ningún tipo de arancel o tasas. Finalmente, en términos comparativos, las carreras de posgrado en el sector privado tienden a tener aranceles más elevados. Así, cursar un posgrado en este sector cuesta un promedio de 6.604 dólares, representando 2.36 veces más que una carrera del sector público.

Atendiendo a un análisis particular de los posgrados del sector público, como muestra la Tabla 3, es posible identificar que el 88% de las carreras incluidas en la muestra tienen aranceles inferiores a los 3.975 dólares, mientras que el resto duplican ese valor.

Tabla 3. Información General de los Aranceles de los Posgrados en Argentina, 2014

Sector de Pertenencia	Nº de carreras de la muestra	Nº de carreras con Precio Nulo	Precio de las carreras encuestadas (u\$s a PPA)		
			Mínimo	Promedio	Máximo
Pública	92	6	8	1.963*	10.698
Privada	39	Ninguna	1,26	6.604	35.248
Total	131	6	8	3.411*	35.248

Fuente: elaboración propia en base a muestra realizada. * Valor sin considerar los aranceles nulos.

Nota 1: Se aplicó redondeo. Nota 2: PPA: Paridad de Poder Adquisitivo.

La Tabla 4 muestra la variabilidad de aranceles de carreras de posgrado en el sector público por área disciplinar, reveladas por nuestra muestra. Sólo las Ciencias Aplicadas y las de la Salud cuentan con carreras cuyo precio se ubica en el rango más alto. En tanto, todas las áreas disciplinares, excepto Ciencias de la Salud, brindan un posgrado gratuito. La mayoría de las carreras, esto es el 70%, indica un valor de posgrado correspondiente al rango más bajo de aranceles (8 a 2.680 dólares): el 82% de las carreras de Ciencias Humanas de la muestra se mantuvo dentro de esos parámetros; un 81% de las carreras de Ciencias de la Salud, seguidas por las Ciencias Sociales, las Aplicadas y las Básicas, en ese orden.

Tabla 4: Distribución de los aranceles de los posgrados en instituciones públicas, según área de especialización, 2014

Carreras s/ Área de Especialización	N° de Carreras según Precio (u\$s a PPA)					Total de Carreras
	Precio Nulo	de 8 a 2.680	de 2.681 a 5.353	de 5.354 a 8.026	de 8.027 a 10.699	
Ciencias Aplicadas	3	18	5	1	1	28
Ciencias Básicas	1	3	1	0	0	5
Ciencias de la Salud	0	13	2	0	1	16
Ciencias Humanas	1	14	1	1	0	17
Ciencias Sociales	1	17	7	1	0	26
Total General	6	65	16	3	2	92

Fuente: elaboración propia en base a muestra realizada. Nota 1: Se aplicó redondeo. Nota 2: PPA: Paridad de Poder Adquisitivo.

Dentro de ese rango de aranceles más económicos es posible advertir algunas particularidades que se muestran en Tabla B del Anexo. Las Áreas Disciplinarias de Ciencias Básicas y de Salud, concentran las carreras dentro del rango más económico, en tanto las Ciencias Humanas, en un rango superior. Por su parte, las Ciencias Aplicadas y Sociales, revelaron una distribución más homogénea entre los tramos de los aranceles más económicos de los posgrados de instituciones públicas.

En el sector privado, como muestra la Tabla 5, no existen carreras gratuitas como sí ocurre en el sector público. El 88% de las carreras cobra un precio total que oscila entre 1.262 y 12.591 dólares y sólo un 12% de los posgrados revelaron un valor superior a ese rango. Específicamente, de las carreras encuestadas un total de 32 (82%) revelaron un precio no superior a 7.500 dólares, 3 (8%) carreras cobran un precio superior a este último valor e inferior a 14.000 dólares y sólo el 10% muestra un valor superior.

Tabla 5: Distribución de los aranceles de los posgrados en instituciones privadas, según área de especialización, 2014

Carreras s/ Área de Especialización	N° de Carreras según Precio (u\$s a PPA)			Total
	de 1.262 a 12.591	de 12.592 a 23.921	de 23.922 a 35.251	
Ciencias Aplicadas	1	2	0	3
Ciencias de la Salud	12	0	0	12
Ciencias Humanas	6	1	0	7

Ciencias Sociales	15	1	1	17
Total General	34	4	1	39

Fuente: elaboración propia en base a muestra realizada.

Nota 1: Se aplicó redondeo. Nota 2: El sector privado no cuenta con carreras de posgrado en las Ciencias Básicas, por lo cual no se reflejan en la muestra tampoco. Nota 3: PPA: Paridad de Poder Adquisitivo.

Atendiendo a la distribución disciplinar, tal como indica la Tabla 5, las Ciencias de la Salud tienen a todas sus carreras de posgrados en el primer rango de variación, de 1.262 a 12.591 dólares. Por su parte, las Ciencias Sociales concentraron los aranceles de los posgrados dentro de ese mismo rango. Sin embargo, indicaron valores en el segundo rango, de 12.592 a 23.921 dólares y fueron las únicas que mostraron sólo un precio en el rango de mayor valor. En tanto las Ciencias Humanas, si bien mostraron un precio dentro del primer rango como el resto de las disciplinas, también revelaron aranceles dentro del segundo tramo, al igual que acontece en las Ciencias Aplicadas.

Del mismo modo que sucede con los posgrados públicos, dentro del rango más económico de los aranceles de las instituciones privadas, como muestra la Tabla C del Anexo, surgen los siguientes aspectos. En los dos primeros rangos de 1.262 a 6.929 dólares se encuentran más de la mitad de los posgrados encuestados, lidera la lista las áreas de Ciencias de la Salud, luego continúan las disciplinas de Sociales y Humanas.

La diferencia de aranceles entre el sector público y el privado puede deberse a una variedad de motivos, planteadas en forma de conjeturas en esta investigación. Como ya se planteó en la sección anterior, en el sector público existen una serie de subsidios cruzados entre el grado (financiado por el Estado) y el posgrado. Dicho subsidio cruzado afectaría a los salarios de los docentes para dictar posgrados y la infraestructura existente. En el caso de los salarios, las carreras gratuitas están concentradas en doctorados en Ciencias Básicas, donde la mayoría de los profesores tienen cargos de dedicación exclusiva. En base a consultas informales con dichos doctorados, en Ciencias Básicas se utilizan uno de los semestres para dictar cursos de doctorado como carga anexa a sus actividades de grado. También, en muchos casos los gastos de infraestructura para aulas y oficinas de posgrado en las instituciones públicas son financiados con recursos del Estado y compartidos con espacios del grado. Ambas prácticas permitirían reducir los aranceles en forma considerable. Las siguientes secciones se centran en un análisis de aranceles por tipo de carrera.

3.1 Las carreras de doctorado

La distinción por tipo de carrera brinda un panorama un poco más detallado de los aranceles de los posgrados. Los doctorados representan el 16% del total de las carreras de posgrado, perteneciente en un 81% a instituciones universitarias públicas. Los doctorados inscriben al 17% de la población estudiantil de posgrado, concentrados en su mayoría (87%) también en instituciones públicas (SPU, 2014).

Con respecto a los aranceles de las carreras de doctorados de la muestra, como es posible observar en la Tabla 6, en promedio suman entre aranceles académicos y tasas

administrativas 3.131 dólares, existiendo carreras con un precio nulo (sector público) y con un valor máximo de 17.819 dólares (sector privado). Considerando el valor promedio abonado en cada sector es posible advertir también una gran diferencia entre los mismos; en el sector público este valor asciende a 946 dólares, mientras que en universidades privadas sus aranceles en promedio son de 11.634 dólares, esto es 11 veces superior al promedio de una universidad pública, en línea con lo expresado anteriormente.

Cabe destacar que el sector privado no cuenta con doctorados en Ciencias Básicas y que, debido al bajo número de doctorados en Ciencias Aplicadas (8), la muestra tampoco refleja sus aranceles. Los doctorados en estas áreas disciplinares tienden a requerir una inversión más alta que en áreas como Ciencias Sociales y Humanas ya que precisan de laboratorios e insumos para su funcionamiento. Además, las universidades privadas que podrían disponer de recursos para llevar adelante carreras en las mencionadas áreas no lo hacen tampoco en el grado, más bien se concentran en áreas disciplinares que requieren bajos niveles de inversión inicial (Rabossi, 2011).

El relevamiento también permite observar una diferencia de aranceles dependiendo del área disciplinar de pertenencia. Los doctorados en Ciencias Básicas y en Ciencias Aplicadas del sector público tienen carreras gratuitas o con aranceles muy bajos (8 dólares por toda una carrera de doctorado), aunque las mismas Ciencias Aplicadas también tienen las carreras de doctorado con aranceles más altos (3.501 dólares) de todas las disciplinas. Sin embargo, en promedio, el área disciplinar que mayores aranceles cobra es Ciencias de la Salud (1.627 dólares), seguido por las Ciencias Humanas y las Ciencias Sociales. Las carreras de Ciencias Básicas registran el menor valor promedio (326 dólares), esto es 4 veces más bajo que los de Ciencias de la Salud.

El abaratamiento de los aranceles promedio en las Ciencias Básicas (y hasta cierto punto en las Ciencias Aplicadas) encuentra una posible explicación en la tendencia a considerar la formación de doctorado como parte integral de los cargos académicos, por lo cual los profesores en esas áreas no suelen cobrar honorarios extras. Hasta cierto punto se podría hipotetizar que la comunidad académica concibe a los doctorados como un bien público, que no necesariamente tiene que estar a merced de las reglas del mercado (Escudero et al., 2016). En contraste, los mismos docentes que dedican carga horaria anexa a los doctorados, cobran por dictar cursos de maestría y especialización. Asimismo, la obtención de equipamiento para laboratorios se realiza por medio de subsidios a la investigación otorgados por agencias de ciencia y técnica del Estado, ayudando a reducir los costos operativos de dichos doctorados.

Tabla 6: Aranceles de las carreras de doctorado por sector y área disciplinar, 2014.

Sector y Área Disciplinar	N° Carreras	Aranceles (u\$s a PPA)		
		Promedios	Mínimos	Máximos
Total General	21	3.131*	0	17.819
Sector Público	17	946*	0	3.501
Ciencias Aplicadas	6	940*	0	3.501
Ciencias Básicas	3	326	8	631
Ciencias de la Salud	1	1.627	..	..
Ciencias Humanas	4	1.266	287	1.980
Ciencias Sociales	3	1.235	709	2.167
Sector Privado	4	11.634	1.262	17.819
Ciencias de la Salud	1	11.442	..	..
Ciencias Humanas	2	8.637	1.262	16.012
Ciencias Sociales	1	17.819	..	..

Fuente: elaboración propia en base a muestra realizada

Nota 1: Se aplicó redondeo. Nota 2: PPA: Paridad de Poder Adquisitivo

* El valor no considera los aranceles nulos.

En el sector privado también existen diferencias entre doctorados dependiendo del área disciplinar de pertenencia. El promedio de las tres áreas disciplinares (Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas y Ciencias Sociales) es cercano a los 12.700 dólares, siendo los doctorados en Ciencias Sociales los de mayor arancelamiento en el sector (17.819 dólares). A partir de los valores de los doctorados de las instituciones privadas podemos suponer que el subsidio cruzado entre el grado y el posgrado es probablemente menor, por lo cual las carreras sostienen sus ofertas en gran medida sobre los aranceles cobrados directamente a sus alumnos o por medio de subsidios cruzados entre otros tipos de carreras de posgrados más demandadas (especializaciones y maestrías) y los doctorados.

Otra posible explicación sobre las diferencias en los costos de carreras de doctorado obedece a una diferenciación entre modelos de carreras doctorales. En las universidades públicas, principalmente las tradicionales, una gran parte de los doctorados no tienen una estructura fija de cursos de doctorado, sino que las carreras suelen ser no estructuradas o semi-estructuradas. Esto implica que la cantidad de cursos que tengan que realizar los doctorandos sean sólo unos pocos y que en muchos casos son ofertados por otras carreras de posgrado e inclusive otras unidades académicas y universidades. Este tipo de estructura generalmente se encuentra en doctorados tradicionales, que asemejan su estructura a los doctorados europeos. De esta manera, los costos de esos cursos no ingresan en el cálculo final de costos total de la carrera de doctorado. En el caso de las universidades privadas, el nivel de subsidio cruzado es menor que en las públicas y generalmente son doctorados estructurados, con una estructura curricular fija más al estilo de doctorado estadounidense. Esto hace que la misma carrera tenga que ofrecer cursos para sus alumnos, contando con docentes propios que obtienen honorarios extras a sus actividades profesionales, en las universidades o por fuera de ellas. Este esquema puede explicar que la estructura de costos sea mayor en el sector privado que en el público, y por ende sus aranceles también sean mayores.

3.2 Las carreras de maestrías

A diferencia de los doctorados, las maestrías y las especializaciones están más cercanas a las lógicas del mercado y parecieran existir menores niveles de subsidios cruzados entre el grado y el posgrado, al menos en el sector público. En el sistema argentino, las carreras de maestrías representan el 33% de las carreras de posgrado, dictadas en un 70% en el sector público y un 30% en el sector privado. A diferencia de las carreras de doctorado, cuentan con una población estudiantil 2.20 veces superior y un 74% concentrado en el sector público (CONEAU, 2014; SPU, 2014).

En tanto, la información de los aranceles cobrados en estas carreras, según informa la muestra recabada, las maestrías en Argentina tienen un valor promedio de 4.715 dólares, variando desde completamente gratuitas hasta 35.248 dólares⁹. En promedio, estos valores son más elevados que en las carreras de doctorado, más aún si se tiene en cuenta que la duración teórica de las maestrías se calcula en dos años. En parte, esta diferencia entre aranceles de doctorado y maestría se debe a que las maestrías del sector público no obtienen mayores recursos financieros por parte de las instituciones, sino que el principio de autofinanciamiento es rector en este tipo de carreras tanto en el sector público como en el privado.

No obstante, existen diferencias importantes entre los aranceles cobrados por carreras del sector público y el privado. El valor promedio en las universidades públicas es de 2.874 dólares mientras que en el sector privado es de 8.538 dólares. Esto muestra que cursar una maestría en una universidad privada argentina es 2 veces más costoso que hacerlo en una pública, aunque como muestra la Tabla 7, existe una gran diversidad dependiendo del sector y área disciplinar. El caso más destacable es el de las Maestrías en Administración de Empresas (también conocidas internacionalmente como *Masters of Business Administration*-MBA), cuyo valor revelado muestra el precio más caro de todas las carreras encuestadas (35.248 dólares).

Tanto en el caso de los MBA como en otras maestrías con claro perfil profesional, suelen ser los empleadores y no tanto los alumnos los que afrontan los valores abonados en materia de aranceles y tasas administrativas. Algo por destacar son las posibles exenciones impositivas que las empresas, especialmente vinculadas al sector productivo, pueden acceder si capacitan su personal mediante alguna de estas carreras de posgrados. Así, por ejemplo, está en marcha desde finales de la década de los 90 el “régimen del crédito fiscal para Pequeñas y Medianas Empresas (PYMES)”, que consiste en un bono electrónico que emite la institución para que la empresa que capacita a sus empleados obtenga un descuento cuyos valores actuales oscilan entre el 40% y el 90% de los impuestos nacionales.

Tabla 7: Aranceles de las carreras de maestría por sector y área disciplinar, 2014

Sector y Área Disciplinar	N° Carreras	Aranceles (u\$s a PPA)		
		Promedios	Mínimos	Máximos
Total General	43	4.715*	0	35.248
Sector Público	30	2.874*	0	7.815
Ciencias Aplicadas	11	2.852*	0	7.815
Ciencias Básicas	1	0	..	..
Ciencias de la Salud	2	2.607	2.256	2.958
Ciencias Humanas	6	2.549	930	6.095
Ciencias Sociales	10	3.143	1.848	5.669
Sector Privado	13	8.538	2.465	35.248
Ciencias Aplicadas	1	13.484	..	..
Ciencias de la Salud	2	4.956	2.465	7.448
Ciencias Humanas	2	4.807	4.685	4.930
Ciencias Sociales	8	9.748	3.647	35.248

Fuente: elaboración propia en base a muestra realizada. *El valor no considera el precio nulo.

Nota 1: Se aplicó redondeo. Nota 2: PPA: Paridad de Poder Adquisitivo.

3.3 Las carreras de especialización

Por su parte, las carreras de especialización representan el 51% de los posgrados en Argentina, ofrecidas en un 68% por instituciones públicas y en 32% por privadas. No solamente es numerosa la cantidad de carreras ofrecidas, sino que también es elevada la cantidad de población estudiantil que recluta: el 44% de los estudiantes de posgrados de Argentina en 2014 elige realizar especializaciones.

Respecto de sus aranceles, en promedio las especializaciones son las que presentan valores más bajos de los tres tipos de carreras de posgrado reveladas en esta oportunidad. Esto se debe, en parte, a su menor tiempo de cursado y finalización. Así la encuesta muestra que, en promedio, este tipo de carreras cuesta un total de 2.695 dólares desde las más económicas (sin aranceles y tasas) hasta las más costosas (US\$ 15.631). En cuanto a los aranceles de las especializaciones en el sector privado son, en promedio, 1.62 veces más elevados que en el sector público. Como muestra la Tabla 8, si consideramos las áreas disciplinares, los valores promedios de las especializaciones en Ciencias Aplicadas y de la Salud son 2.9 y 1.5 veces más elevados en el sector privado que en el público, respectivamente. En tanto la mayor distancia en el valor del precio revelado entre sector público y privado corresponde a las especializaciones en Ciencias Humanas, ya que son 4 veces más caras, en promedio en el sector privado que en el sector público. Mientras que ocurre lo opuesto en las Ciencias Sociales entre ambos sectores, porque la muestra revela que una especialización en el sector privado cuesta 0.76 veces más que en el sector público.

A igual que lo que acontece con las carreras de maestrías, el Estado también brinda exenciones impositivas a las empresas, especialmente vinculadas al sector productivo, que capaciten a su personal en especializaciones.

Las diferencias de costos entre tipos de carrera, área disciplinar y sector de gestión deben ser matizadas con diferencias al interior de cada una de esas dimensiones, ya que, por ejemplo, especializaciones en el sector privado dentro de la misma área disciplinar puede variar considerablemente. Esto se puede deber a que la estructura de costos es generalmente calculada en base a cada carrera y no tanto como política institucional de las universidades o las unidades académicas, como acontece en todas las carreras de posgrados en Argentina, especialmente en el sector público.

Tabla 8: Aranceles de las carreras de especialización por sector y área disciplinar, 2014

Área	N° Carreras	Aranceles (u\$s a PPA)		
		Promedios	Mínimos	Máximos
Total General	67	2.695*	0	15.631
Sector Público	45	1.747*	0	10.698
Ciencias Aplicadas	11	2.324	156	10.056
Ciencias Básicas	1	3.856	..	..
Ciencias de la Salud	13	1.628	503	10.698
Ciencias Humanas	7	866*	0	1.000
Ciencias Sociales	13	2.626*	0	3.470
Sector Privado	22	4.547	1.655	15.631
Ciencias Aplicadas	2	9.183	2.735	15.631
Ciencias de la Salud	9	3.500	1.655	4.856
Ciencias Humanas	3	4.364	2.593	5.561
Ciencias Sociales	8	4.635	3.022	7.173

Fuente: elaboración propia en base a muestra realizada. * El valor no considera los aranceles nulos.

Nota 1: Se aplicó redondeo. Nota 2: PPA: Paridad de Poder Adquisitivo.

4. Consideraciones finales

Como se planteó en los inicios de esta sección sobre financiamiento, los posgrados en Argentina cuentan con pocos subsidios directos por parte del Estado, lo que admite un análisis desde el nivel de costo estudiantil. Y al mismo tiempo, el nivel de subsidio público en los posgrados varía en gran medida dependiendo del sector (público o privado), el tipo de carrera (especialización, maestría y doctorado) y el área disciplinar.

Si bien existen diferencias importantes en la mayoría de las carreras de posgrado entre el sector público y el privado, las tradicionales fronteras entre lo público y lo privado se diluyen. En la determinación de los aranceles parece existir una presencia más importante del mercado que de las instituciones o del Estado.

Cabe destacar que la información disponible sobre las fuentes de financiamiento a nivel estudiantil es nula. Nuestra recolección de información muestra el precio de “catálogo” de las carreras de posgrado. No se tiene en cuenta el tipo y cantidad de becas que se otorgan por carrera, ya que no es información disponible o de fácil acceso. En muchos casos, las mismas carreras ofrecen becas que consisten en la reducción de los aranceles, por lo cual el precio final puede variar en forma considerable.

La regulación por mecanismos de aseguramiento de la calidad a través de la CONEAU, si bien han generado un mayor control sobre las carreras, no han establecido parámetros en relación al financiamiento de los mismos. De esta forma, la regulación

estatal no ha llegado a reemplazar las lógicas impuestas por el mercado, al menos en lo relativo a los aranceles, consolidándose un patrón de mayor presencia del mercado que del Estado.

Si bien esta primera etapa de investigación ha permitido brindar un panorama general sobre los aranceles de las carreras de posgrados en Argentina, y de modo indirecto conocer con qué se enfrentan los estudiantes y sus familias al momento de llevar adelante una carrera de posgrado por su carácter de autofinanciamiento, surgen nuevos interrogantes por resolver.

Por un lado, sería relevante analizar las posibles asociaciones entre los aranceles y las categorizaciones establecidas por la CONEAU para comprender si las carreras con mejor calificación luego fijan aranceles más elevados, es decir, si existe una relación entre categorización y aranceles.

Por otra parte, se podría continuar indagando sobre las fuentes de financiamiento de los posgrados, ya sean los subsidios del Estado Nacional que realmente brinda a las carreras de posgrado, de manera de especificar aún más sus acciones, así como de otros organismos de ciencia y tecnología (CONICET, ANPCyT, etc.).

Anexo

Tabla A. Información General de los Aranceles de los Posgrados en Argentina, 2014

Sector de Pertenencia	N° de carreras de la muestra	N° de carreras con Precio Nulo	Precio de las carreras encuestadas (\$ a PPA)		
			Mínimo	Promedio	Máximo
Pública	92	6	77	18.838*	102.662
Privada	39	ninguna	12.111	63.374	338.253
Total	131	6	77	32.733*	338.253

Fuente: elaboración propia en base a muestra realizada. * Valor sin considerar los aranceles nulos.

Nota 1: Se aplicó redondeo. Nota 2: PPA: Paridad de Poder Adquisitivo.

Tabla B. Distribución de los aranceles más económicos de los posgrados en instituciones públicas, según área de especialización, 2014

Área de Especialización	N° de Carreras según Precio (u\$s a PPA)				Total general
	8 a 676	677 a 1.345	1.346 a 2.014	2.015 a 2.683	
Ciencias Aplicadas	5	5	6	2	18
Ciencias Básicas	3	0	0	0	3
Ciencias de la Salud	9	2	1	1	13
Ciencias Humanas	1	8	5	0	14
Ciencias Sociales	2	6	4	5	17
Total General	20	21	16	8	65

Fuente: elaboración propia en base a muestra realizada.

Nota 1: Se aplicó redondeo. Nota 2: PPA: Paridad de Poder Adquisitivo.

Tabla C. Distribución de los aranceles más económicos de los posgrados en instituciones privadas, según área de especialización, 2014

Área de Especialización	N° de Carreras según Precio (u\$s a PPA)				Total General
	1.262 a 4.095	4.096 a 6.929	6.930 a 9.763	9.764 a 12.597	
Ciencias Aplicadas	1	0	0	0	1
Ciencias de la Salud	6	4	1	1	12
Ciencias Humanas	2	4	0	0	6
Ciencias Sociales	4	7	4	0	15
Total General	13	15	5	1	34

Fuente: elaboración propia en base a muestra realizada. Nota 1: Se aplicó redondeo. Nota 2: El sector privado no cuenta con carreras de posgrado en las Ciencias Básicas, por lo cual no se reflejan en la muestra tampoco. Nota 3:

PPA: Paridad de Poder Adquisitivo.

Notas

¹ Esta investigación fue realizada en el marco de la Red de Investigación "Dilemas de nuevas culturas de producción del conocimiento. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en el contexto de la evaluación de la calidad de la educación superior" (2013-2015). Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Sector Educativo del MERCOSUR. Secretaría de Políticas Universitarias. Argentina.

² Si bien la Ley de Educación Superior permitía el cobro de aranceles destinado a la ayuda estudiantil exclusivamente (generalmente denominados contribuciones) esto cambia desde el 2015. La "Ley de implementación efectiva de la responsabilidad del Estado en el nivel de Educación Superior" modifica la LES y establece la prohibición de establecer cualquier tipo de concepto arancelario que afecte la gratuidad de la educación superior de gestión estatal. No queda claro aún qué sucederá con las carreras ofertadas en la modalidad de enseñanza a distancia o virtual, los postúlos y los ciclos de complementación que son arancelados en las instituciones públicas (García de Fanelli, 2016).

³ El término arancel incluye todos los precios de los posgrados que conforman su valor final, tales como los aranceles académicos y las tasas administrativas.

⁴ La metodología adoptada en este estudio no permite asegurar los motivos por los cuales se deciden establecer aranceles de posgrados diferenciados. Sin embargo, indicios en la recolección de datos y experiencia en la gestión de los mismos permiten establecer hipótesis para futuras indagaciones.

⁵ Dados los diversos cuestionamientos de público conocimiento sobre el cálculo del IPC publicado por el INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos), se ha sustituido tal indicador por el IPC-San Luis. Su elección obedece a que fue el propio INDEC quien lo reconociera como indicador alternativo de referencia de los precios de Argentina desde el cambio de gobierno de diciembre de 2015. Los datos fueron estandarizados, tomando como base el periodo de enero de 2014.

⁶ Los valores son indicados en dólares ya que esta investigación se realizó en marco de un proyecto comparativo entre varios países.

⁷ Aunque en forma tardía comparado con otros países de América Latina (Krotsch, 1997; Barsky, 1999; Rodrigues Filho y Aguilar, 2016).

⁸ Tal como se aclara más adelante en el artículo existen muchas instancias de subsidios cruzados entre el grado y el posgrado, a modo de inversión indirecta. Por ejemplo, inversión en infraestructura y equipamiento que se utiliza también en el posgrado o personal no docente que se desempeña en instalaciones comunes para el grado y el posgrado.

⁹ Cabe destacar que los únicos casos de maestrías sin aranceles corresponden a dos carreras de Ciencias Aplicadas y una en Ciencias Básicas, que forman parte de una estructura de doctorado de esas mismas áreas disciplinares.

Bibliografía

- ARAUJO, S. M. (2014) La evaluación y la Universidad en Argentina: políticas, enfoques y prácticas. *Revista de la Educación Superior*, 43 (172), 57–77.
- BARSKY, O. (1996) *El sistema de postgrado en la Argentina*. Serie Estudios y Propuestas. Secretaría de Políticas Universitarias, MCyE, Buenos Aires.
- BARSKY, O. (1999) El desarrollo de las carreras de postgrado. En E. Sánchez Martínez (Ed.), *La Educación Superior en la Argentina: transformaciones, debates, desafíos*. Secretaría de Políticas Universitarias, MCyE, Buenos Aires.
- BARSKY, O. & DÁVILA, M. (2010) *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Teseo, Buenos Aires.
- CONEAU (2014) *Catálogo de Posgrados Acreditados de la República Argentina*. Buenos Aires: CONEAU.
- CORENGIA, A. (2015) *El impacto de la CONEAU en universidades argentinas: estudio de casos*. Teseo; Universidad de Austral, Buenos Aires.
- ESCUDERO, M. C. (2014) *Políticas de financiamiento de las universidades en los años '90. El caso de FOMEC en la UNC* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- ESCUDERO, M. C., SALTO, D. J. & ZALAZAR, R. (2016) El Financiamiento de los Posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay en Perspectiva Internacional y Comparada. En Lamfri, N. Z. (Ed.) *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior* (pp. 195–214). Encuentro Grupo Editor, Córdoba.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (1996) *Estudios de posgrado en la Argentina: Alcances y limitaciones de su expansión en las universidades públicas*. CEDES, Buenos Aires.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2001) La formación de posgrado en las ciencias sociales argentinas: oportunidades y restricciones para la innovación. *Education Policy Analysis Archives*, 9 (29), 1–26.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2005) *Universidad, organización e incentivos desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Miño y Dávila-Fundación OSDE, Buenos Aires.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2007) La reforma universitaria impulsada vía el financiamiento: Alcances y limitaciones de las políticas de asignación. *Espacio Abierto (Asociación Venezolana de Sociología)*, 16, 7–29.

- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2012a) Acreditación de la calidad y financiamiento: Potenciando el cambio universitario vía fondos no competitivos de mejora. *Education Policy Analysis Archives*, 20(22), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n22.2012>
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2012b) Financiamiento universitario y calidad: luces y sombras en veinte años de políticas públicas en la Argentina. En R. San Martín (Ed.), *Financiamiento de la universidad: aportes para el debate* (pp. 21–58). Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2016) *Educación Superior en Iberoamérica: Informe 2016. Informe Nacional: Argentina* (p. 56). Santiago, Chile: CINDA.
Retrieved from <http://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/>
- GARCÍA DE FANELLI, A. M., KENT SERNA, R., ÁLVAREZ MENDIOLA, G., RAMÍREZ GARCÍA, R. & TROMBETTA, A. (2001) *Entre la academia y el mercado: Posgrados en ciencias sociales y políticas públicas en Argentina y México* (Colección Biblioteca de la Educación Superior, Serie Investigaciones). ANUIES – CEDES, México.
- GROISMAN, F. & GARCÍA DE FANELLI, A. M. (2009) Incentivos a la profesión académica: los salarios de los docentes universitarios en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo (RELET)*, 14 (21), 143–167.
- JOHNSTONE, D. B. (2011) Financing Higher Education: Who Should Pay? En P. G. Altbach, P. J. Gumpert, & R. O. Berdahl (Eds.), *American higher education in the twenty-first century: social, political, and economic challenges* (Third). Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- JORDANA, J. & LEVI-FAUR, D. (2004) The politics of regulation in the age of governance. En J. Jordana & D. Levi-Faur (Eds.) *The Politics of Regulation: Institutions and Regulatory Reforms for the Age of Governance* (pp. 1–29). MA: Edward Elgar, Northampton.
- KROTSCH, P. (1996) El posgrado en la Argentina: una historia de discontinuidad y fragmentación. *Pensamiento Universitario*, 4, 43–56.
- KROTSCH, P. (1997) La Universidad en el proceso de integración regional. *Perfiles Educativos*, 19 (76–77), 116–137.
- LAVATELLI, L. (2009) Cambio y tradición en la nueva configuración del sistema. La evaluación de posgrados. En S. Gvirtz & A. Camou (Eds.) *La universidad argentina en discusión: sistemas de ingreso, financiamiento, evaluación de la calidad y relación universidad-estado*. Granica, Buenos Aires.
- MARQUIS, C. (1997) Evaluación, acreditación y fortalecimiento de las carreras de posgrado. *La Universidad, Boletín Informativo de La SPU*, Año 4. No 10.
- MARQUIS, C. (1998) Acreditación y desarrollo de los posgrados en Argentina. En C. Marquis, F. Spagnolo, & G. Valenti Negrini (Eds.), *Desarrollo y Acreditación de los Posgrados en Argentina, Brasil y México. Textos para una mirada comparativa*. Secretaria de Políticas Universitarias. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires.
- MARQUIS, C. (2009) Posgrados y políticas universitarias. Consideraciones sobre el caso argentino. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1, 1–21.
- MIRANDA, E. M. & SALTO, D. J. (2015) Dinámicas Público-Privadas en el Posgrado en Argentina: Redefiniciones de las Tradicionales Fronteras en la Educación Superior. En V. Vidal Peroni (Ed.), *Diálogos sobre as Redefinições no Papel do Estado e nas Fronteiras entre o Público e o Privado na Educação* (pp. 276–294). Oikos, São Leopoldo.
- PÉREZ RASETTI, C. (2010) Problemas y Desafíos de la Evaluación de Posgrados. En N. Mainero & C. Mazzola (Eds.), *Los Postgrados en Educación Superior en Argentina y Latinoamérica* (pp. 146–162). RAPES, Nueva Editorial Universitaria, UNSL San Luis.

- RABOSI, M. (2011) Differences between public and private universities' fields of study in Argentina. *Higher Education Management and Policy*, 23(1), 1–20. <https://doi.org/10.1787/hemp-23-5kglbdlpd0t>
- RODRIGUES FILHO, J. A. & AGUILAR, L. E. (2016) Oríem e desenvolvimento da pós-graduação na Argentina, Brasil e Paraguai. Ensaio comparativo. In N. Z. Lamfri (Ed.), *Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior* (pp. 21–36). Encuentro Grupo Editor, Córdoba.
- SALTO, D. J. (2014) Governance through the market and the state: postgraduate education in Argentina. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(1), 61–74.
Disponible en: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66104>
- SALTO, D. J. (2017a) Attractive carrots, bland sticks: organizational responses to regulatory policy in Argentine graduate education. *Studies in Higher Education*, 0(0), 1–13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1301415>
- SALTO, D. J. (2017b) Quality assurance through accreditation: When resistance meets over-compliance. *Higher Education Quarterly*, 0(0), 1–12. <https://doi.org/10.1111/hequ.12151>
- SPU (1997) *Estadísticas de Posgrado 1997*. Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- SPU (1998) *Anuario de Estadísticas Universitarias 1998*. Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- SPU (2006) *Anuario de Estadísticas Universitarias 2006*. Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- SPU (2013) *Anuario de Estadísticas Universitarias 2013*. Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- SPU (2014) *Anuario de Estadísticas Universitarias 2014*. Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- SPU (2015) *Anuario de Estadísticas Universitarias 2015*. Secretaría de Políticas Universitarias, Buenos Aires.
- UNZUÉ, M. (2011) Claroscuros del desarrollo de los posgrados en Argentina. *Sociedad*, 29/30, 127–148.

El proceso de investigar con adolescentes sobre pensamiento postmoderno en espacios educativos complejos

The Process of Research with Adolescents on Postmodern Thought in Complex Educational Environments

Eddie Iván Torres Leal

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

E-Mail: aztlan_coatl@hotmail.com

Resumen

El presente artículo focaliza en el recorrido metodológico de la investigación doctoral que aborda la problemática de la adolescencia en el contexto de la postmodernidad en espacios educativos institucionalizados. El objetivo del proyecto fue indagar desde el pensamiento mismo de los adolescentes algunos puntos de partida de transformaciones frente a los principios hegemónicos y valores que rigen en las sociedades postmodernas. Por lo tanto, el abordaje de campo se hizo en dos instituciones para adolescentes con ciertas complejidades: una escuela secundaria ubicada en un barrio fundado y mayormente habitado por gente de la comunidad indígena Qom de Rosario y un instituto de carácter penitenciario para adolescentes de Rosario. Para esto fue necesario hacer uso del método de "Estudio en casos" con técnicas de la Investigación Acción Participante. Se concluyó que en el sector llamado adolescente existen prejuicios, violencia, exclusión, pero entre estos jóvenes también habitan valores que contraponen y discuten con estas formas de relaciones sociales.

Palabras Clave: Adolescencia, educación, estudio en casos, investigación acción, postmodernidad.

Abstract

This article focuses on the methodological process for a doctoral research that addresses the difficulties faced by adolescents in the context of postmodernism in institutionalized educational facilities. The objective of the project was to inquire into the adolescent's thoughts to find some starting points for changing the dominant principles and values that predominate in postmodern societies. Therefore, the field research was carried out in two separate institutions for adolescents with some complexities: a secondary school located in a neighborhood that was founded and is mostly inhabited by people from the Qom native community of Rosario and a penitentiary institution for adolescents in Rosario. For this purpose, we had to use the "Case Study" method, with techniques from the Participatory Action Research. We found that, among these adolescents, there is prejudice, violence, and exclusion; however, these young people also have values that oppose and challenge these forms of social relationships.

Key words: Adolescence, education, case study, action research, postmodernism.

TORRES LEAL, E. I. (2018) "El proceso de investigar con adolescentes sobre pensamiento postmoderno en espacios educativos complejos", en *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 29, vol. 1 – en./jun. 2019, pp. 85-103. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 05/03/2018 – ACEPTADO: 25/03/2018

Introducción

La tesis “Educación y valores de la postmodernidad. Un estudio desde el pensamiento de los adolescentes”, defendida en 2015 en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, en Argentina, para obtener el título de Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación, tuvo como fin trabajar con grupos de adolescentes, con el objetivo de mostrar en qué manera ejercen acciones congruentes con el pensamiento postmoderno -que es base filosófica del neoliberalismo- y en qué medida se manifiestan en contra, a través de acciones disidentes no congruentes con esta corriente de pensamiento. Todo esto en espacios educativos institucionalizados. Para ello hicimos un abordaje teórico sobre la perspectiva imperante del término adolescencia, también sobre la teoría que sustenta y principalmente la que critica al pensamiento postmoderno y sobre la forma en que la educación ejerce o intenta ejercer acciones hacia la adolescencia en la perspectiva de la postmodernidad. Esta base teórica fue contrastada con la realidad analizada en el trabajo de campo de dos instituciones rosarinas: una escuela de un barrio de población originaria (Qom) y un instituto de adolescentes con carácter penitenciario y punitivo.

Esta presentación mostrará fundamentalmente el abordaje metodológico, y con él, los criterios de selección de casos y espacios para realizar el trabajo de campo, además de los elementos teóricos que se pusieron en juego para su contrastación con la realidad cotidiana. Ya al final compartiremos algunas reflexiones a la luz del momento actual en el que se investiga, desde un postdoctorado, con nuevos elementos conceptuales y otros acercamientos teórico-metodológicos que dan herramientas para posicionarse críticamente. El artículo tiene como objetivo compartir la experiencia de investigación social con sujetos denominados adolescentes con el fin de aportar un proceso de trabajo teórico-práctico.

Marco metodológico

Dado que definimos no tomar un método específico a seguir al pie de la letra se usó como una base sustancial el **estudio en casos**. A partir de los planteamientos de Claudia Perlo (2007) se propone una forma de entender la investigación como la participación directa con los sujetos con quienes se investiga, para adentrarse y entender los procesos hermenéuticos:

“Lo que nos interesa cuando investigamos no es sólo lo que observamos sino lo que sustenta lo observable, generalmente lo más significativo del hecho que nos interesa no es lo que vemos, lo externo, sino lo que está detrás” (p.195).

Propusimos la investigación cualitativa como un uso de técnicas que escapan de la objetividad del conocimiento en los contextos sociales, por eso este método promueve analizar casos específicos:

“Desde el paradigma cualitativo, el estudio de casos se ha ido transformando en el **estudio en casos** (...) una investigación comprensiva de una problemática en diversos contextos, lo que posibilita una mayor profundización de la teoría (...) El estudio en casos refiere a una problemática en distintos casos o situaciones (...) un caso puede representar una situación ideal o típica, extrema, única o reputada de una determinada situación del problema a estudiar. En cualquiera de estos sentidos el caso siempre se encuentra en tensión entre la singularidad del mismo y la generalidad que permitiría un mayor alcance en la comprensión del fenómeno” (Perlo, 2007: 201).

Con esta base metodológica surgen pautas a considerar propias de una investigación que entiende un proceso de conocimiento como una praxis y con una intencionalidad específica de actuar sobre la realidad.

Para un tema como éste fue imprescindible un abordaje dialéctico, comprometido con la idea de discernir de la totalidad de las acciones sociales, aquéllas abocadas al problema analizado, a fin de convertirlas en fenómenos sociales a investigar y que tendrían que someterse a un proceso de cuestionamiento constante durante el devenir de la investigación. Para generar pautas claras de trabajo y transferencia en los espacios educativos institucionales concretos, ha sido conveniente usar bases metodológicas que hagan uso de la hermenéutica, es decir, conocer e interpretar un espacio a través del análisis del lenguaje, que es medio del acuerdo y el consenso (Gadamer, 1993). Entendimos que si se analiza e interpreta el lenguaje hablado y expresado por medio de las acciones, existen elementos para proponer pautas de vida y conducta en los jóvenes que ayuden a promover nuevas formas de entender la educación y de actuar sobre la misma para un mejor desarrollo social, visto y entendido desde sus mismos integrantes. Sin duda, la originalidad que debió generar este método está no sólo en denunciar la postmodernidad, sino denunciar algunas claves -desde la juventud- por las que se puede hacer frente a esta situación.

Nuestras categorías de análisis fueron postmodernidad (principios hegemónicos), adolescencia y educación de los adolescentes.

Entre las técnicas para la obtención de datos se realizaron entrevistas a jóvenes que están involucrados en espacios educativos, a fin de analizar a través del lenguaje enunciados que faciliten el análisis e interpretación de significados. Dichas entrevistas se hicieron después de un muestreo que abarcó rangos, estos pueden ser por cuestión de edad (dentro del lapso tan amplio que comprende la adolescencia), por espacio o institución educativa (una escuela, un centro de desarrollo o atención de la juventud) y por grupo social; para el caso de esta investigación convino emplear los dos primeros. A veces resulta útil cortar los rangos de edad por la extensión de años que abarca esta etapa, aunque en este caso, en vez de edad se determinó por el grado de escolaridad elegido para trabajar (cuarto grado de secundaria). En el caso del espacio de rehabilitación social con métodos de encierro las condiciones complejas nos hicieron elegir a los jóvenes con quienes se tuvo oportunidad de trabajar en el marco educativo

del *taller literario*. La cuestión etaria aquí se limitó a los 16 o 17 años y al sexo masculino, que es el requisito indispensable de ingreso (son jóvenes detenidos y sometidos a un proceso judicial por un ilícito).

Otra técnica para la obtención de datos es el grupo focal, que se define de la siguiente forma:

“La técnica de los grupos focales se enmarca dentro de la investigación socio-cualitativa, entendiéndola a ésta como proceso de producción de significados que apunta a la indagación e interpretación de fenómenos ocultos a la observación de sentido común. Además, se caracteriza por trabajar con instrumentos de análisis que no buscan informar sobre la extensión de los fenómenos (cantidad de fenómenos), sino más bien interpretarlos en profundidad y detalle, para dar cuenta de comportamientos sociales y prácticas cotidianas” (Fontas et.al, s. f.).

Hacer uso de esta técnica nos resultó útil porque proporcionó bases para visualizar aquellos objetos no reales de la sociedad, como el caso de los valores de la postmodernidad. Por eso requerimos de estrategias que dieran cuenta de esos aspectos.

El campo poblacional de estos grupos se puede dividir en rubros diversos según el campo de estudio, sus componentes, el espacio físico y sobre todo el tema de investigación. Ello exige una sólida base conceptual sobre las categorías de análisis:

“La reunión del grupo focal es dirigida por un moderador que utiliza una guía de discusión para mantener el enfoque de la reunión y el control del grupo. La guía de discusión contiene los objetivos del estudio e incluye preguntas de discusión abierta. Para determinar cuántos grupos se necesitan, primero es necesario recopilar la información pertinente, generar hipótesis del tema en estudio y continuar la organización de grupos hasta que la información obtenida esté completa (...) El tamaño aceptable para un grupo focal ha sido tradicionalmente de ocho a diez participantes. Pero existe la tendencia hacia grupos más pequeños según el fin establecido; es decir, con los grupos grandes se obtienen más ideas y con los grupos pequeños se profundiza más en el tema” (Gerza, s. f.).

Es menester llevar a cabo esta actividad sectorizando los grupos por características afines, y posteriormente dar cabida a un grupo mixto en un espacio neutral. Después de esto se puede contar con datos importantes para llevar a cabo entrevistas personalizadas y dirigidas por un eje propio para su realización y también para el análisis y vaciado de datos arrojados.

Sobre esta técnica, que desde la investigación-acción se denomina *grupo de discusión*, aclaramos que “difiere de la entrevista porque genera un proceso de interacción entre los sujetos seleccionados” (Sagastizabal y Perlo, 2006: 124), debido a que genera un clima de contraste de ideas, que puede llevar a la confrontación o al acuerdo común. Así logramos una comprensión más amplia de la dinámica grupal para analizar el campo poblacional que se investiga, en este caso los adolescentes seleccionados al ser parte de un mismo grupo escolar, del mismo grado y con varios aspectos en común, sólo que ahora podrán arrojarse pistas para encontrar “los marcos

de interpretación a partir de los cuales los sujetos dan sentido a un conjunto de experiencias y de comportamientos reales.” (p. 124). En este caso, las perspectivas acerca de la vida y de la realidad nos sirvieron para ponerlas en juego en torno a los valores del pensamiento postmoderno.

Un aspecto fundamental del trabajo de campo se basó en la observación participante, una técnica que ayudó en el acopio de datos que arrojó la cotidianeidad del lugar de estudio y de los actores implicados. Entre los objetivos de esta técnica se encuentra la posibilidad de obtener información sobre elementos importantes como “aspectos característicos de las conductas espontáneas” o “desarrollo de procesos” (Sagastizabal y Perlo, 2006: 126), ambos indispensables en una investigación como esta, que se apegó a interpretar dentro de las relaciones sociales suscitadas en espacios educativos institucionalizados. Al tener dos espacios elegidos lo que procedió es hacer registro de todos los encuentros, para ello, fuimos partícipes de estos. En el centro de rehabilitación penitenciaria observamos desde un lugar activo, como auxiliar en el Taller Literario. Dentro de la escuela secundaria en el barrio de la comunidad Qom, participamos también activamente desde la co-coordinación de un proyecto de extensión universitaria que consistió en un taller sobre identidad cultural y deserción escolar. En ambos priorizamos la premisa de que el observador sea parte del proceso e interactúe con los jóvenes protagonistas. Esto ayudó a registrar relaciones directamente implicadas con un hecho educativo específico y enmarcado, pero que a la vez denota relaciones comunes y cotidianas. Sagastizabal y Perlo (2006) lo justifican al afirmar que:

“Desde la investigación-acción es casi imposible concebir una información tipo no-participante, si tomamos en cuenta que la investigación participante es aquella en la que el observador forma parte del grupo y participa en sus actividades y funciones, situación constitutiva del docente-investigador” (p.126).

No obstante, aunque esta técnica fue la medular, la inicial y la más prolongada en el tiempo, las otras que se han implementado -grupos de discusión y entrevistas- resultaron indispensables cuando fue preciso puntualizar información más cercana y específica al tema de estudio.

Recuento sintético de los valores del pensamiento postmoderno

Desde los planteos de los teóricos que argumentan y defienden el pensamiento de la postmodernidad -desarrollados durante la tesis-, sustrajimos y desglosamos algunos de los principales valores que definen y describen según su concepción de la realidad. Los valores tomados son los siguientes:

La verdad: Es más retórica que real, todo es definido sobre lo vivido. No hay verdad absoluta (Rorty, 1991; 1997).

La vida: Crear nuevas formas de vivir autónomas que respeten la de los otros; estas se encuentran aunadas a la piedad y la caridad (Vattimo, 1989; 1996).

La Tolerancia: Aceptación de la pluralidad, aceptarse parte de esta misma. Vivir sin principios generales, sin dogmas y sin hacer política. Se prefiere persuadir que obligar (Vattimo et. al, 1990; Rorty, 1996).

Lectura sintética de la perspectiva crítica a la corriente de la postmodernidad

Al someter los valores postmodernos a cierto análisis riguroso desde la lectura de la realidad neoliberal adquieren una redefinición. La postmodernidad se maneja, por una parte, como una corriente de pensamiento con valores que dicen desdeñarse de lo político y de las ideologías, y a su vez, estas mismas afirmaciones y el contraste con su aplicación en las sociedades dan cuenta que están firmemente vinculadas al sustento y legitimación del sistema. Por lo tanto, en un intento de desentrañar valores postmodernos desde un análisis crítico surgen los siguientes:

Hedonismo: Meritocracia, éxito económico, legitimación de una sociedad de clases al promover una actitud que induce a sobresalir por encima y a costa de los demás (Díaz, 2005).

Individualismo: Habla del fin de la historia, fin de las contradicciones; despliegue en la caridad como una ansiedad por la bondad. Surge la idea de ciudadano del mundo ensimismado en su aldea. Uso limitado de los derechos, con el fin de dividir. Se hace creer que los vicios del sistema son vicios individuales (Díaz, 2005; Sartori, 2005; Ranciere, 2012).

Consumismo: La creencia moral está supeditada al valor de la mercancía. Lo que no es útil es lo anormal, lo ajeno (Dufour, 2007).

Lectura sintética de las formas en que buscan repercutir los valores de la postmodernidad en los adolescentes en procesos educativos institucionalizados

- Prescripciones hacia el adolescente educado en el pensamiento postmoderno:

Los adolescentes son catalogados como: de pensamiento débil -de razonamientos pobres, peligrosos -potenciales criminales-, que deben ser vigilados y anormales -en caso de provenir de contextos carenciados y/o periféricos-. Según la lógica postmoderna, encontramos que de manera directa o indirecta se busca en los jóvenes: adaptarlos a las reglas sin cuestionarse por qué, ingresarlos a la cultura del consumo para obtener una imagen, alejarlos de contradicciones, atarlos al tiempo pedagógico y político dominante, que no crean en la emancipación, que no se entiendan como sujetos históricos ni políticos y que no se sientan parte de un cambio social colectivo.

Los jóvenes analizados son parte de un tránsito institucional de medidas educativas implementadas sobre ellos, medidas que están implícitas en un régimen amplio que obedece al sistema dominante. No obstante, es preciso entender en qué medida ellos han asumido tales determinaciones y en qué medida no, es decir, cómo ellos reflejan a la

sociedad capitalista en sus acciones o, por el contrario, muestran indicios de resistencia que puedan servir como fisuras.

Líneas de análisis

Para encontrar en el campo de estudio elementos que acercaran a lo que teóricamente trabajamos se siguió la tendencia de preguntas abiertas que guiaron las discusiones y las entrevistas. Estas fueron entendidas y manejadas principalmente como charlas, como encuentros de diálogo fluido, con ciertos lineamientos, pero sin coartar la expresión.

Las preguntas que orientaron el grupo de discusión fueron las siguientes: ¿Qué características tienen ustedes como adolescentes de este barrio? ¿Qué hace y puede hacer la juventud ante la realidad que se vive? ¿A qué aspiran en la vida? ¿Qué pueden decir del éxito? ¿Qué significa para ti/ustedes la vida? Como preguntas orientadoras de las entrevistas a los jóvenes usamos estas: ¿De qué quieres vivir? ¿Dónde quieres vivir? ¿Con quién quieres vivir? ¿Qué es la solidaridad? ¿Cómo se puede llevar a cabo?

Para las entrevistas hechas a los adultos (directivos, acompañantes, talleristas) en el primer caso analizado fueron formuladas en tanto lo que se había observado en los jóvenes durante los encuentros periódicos y lo que respondieron en sus entrevistas personales.

Primer caso. Trabajo de campo en Instituto para la Recuperación del Adolescente Rosarino

Aun cuando en los dos espacios que trabajamos se trató de instituciones adolescentes en condiciones complejas, sus particularidades hicieron variar el tránsito del proceso de investigación. Elegimos para hacer el trabajo de campo un espacio con fines educativos desde la penalidad. El Instituto para la Recuperación del Adolescente Rosarino (IRAR) es una institución que depende del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Santa Fe, tal como lo indica su portal virtual:

“Ubicado en Saavedra y Cullen de la ciudad de Rosario, es un instituto de detención de régimen cerrado donde se encuentran alojados jóvenes entre 16 y 18 años. Actualmente dentro del instituto se imparte educación formal y no formal. En la modalidad formal, funciona un establecimiento primario y secundario, y dentro de la modalidad no formal se llevan adelante programas con el propósito de incluir a los jóvenes, con el desarrollo de diferentes talleres” (Provincia de Santa Fe, s. f.)

Entre las figuras importantes están también los acompañantes juveniles, que son personas encargadas de resguardar los derechos de los alojados y facilitar espacios de dispersión y desarrollo humano y artístico. Tanto la directora como subdirectora tienen a cargo el espacio; los efectores importantes como psicólogos, trabajadoras sociales y directivos de la institución, tienen formación dentro del ámbito de lo social. La cuestión

de la vigilancia y traslado corre a cargo del Sistema Penitenciario, asimismo su estructura y edificación es de tipo carcelaria.

En el Taller Literario que corría a cargo de un reconocido poeta rosarino los días miércoles -quien lo sostuvo desde octubre del año 2009 hasta octubre de 2013, año de su fallecimiento- y trabajamos en la co-coordinación. Este proceso de acompañamiento y registro (para la tesis) se inició en setiembre de 2012 y duró hasta octubre de 2013.

El objetivo de este espacio era fomentar el ingreso de personas *de afuera* que co-coordinaban con el poeta como invitados y dirigían las actividades artísticas, ya sea armando un mini taller o en presentaciones musicales.

Los encuentros tenían la singularidad de que casi nunca estaban los mismos jóvenes, porque cada día que había sesión podría darse que estuviera algún sector (espacio común de encierro en el que se distribuyen los jóvenes alojados) dispuesto y otro no. Además, no todos quienes integraban los sectores siempre querían salir a ser parte del taller, e incluso cada sector varió constantemente, porque muchos jóvenes conseguían egresar y también de forma sucesiva muchos son los que ingresaban, así que siempre la población estuvo y está variando.

El sólo hecho de ubicar la recuperación de adolescentes infractores de la ley por medio del encierro y las restricciones que éste conlleva, habla de medidas naturalizadas socialmente hacia jóvenes procedentes de barrios carenciados que llevan consigo el calificativo de criminales. Ellos transitan durante toda su estancia por una causa judicial, entonces, su forma de comunicar y expresarse se manifiesta de manera más directa y severa, producto de vivir en un contexto de violencia constante.

Registramos lo observado en los 15 encuentros que acompañamos desde la co-coordinación, es decir, auxiliando al coordinador principal (poeta) y en compañía -durante casi todos los encuentros- de otros co-coordinadores (muchos de ellos estudiantes de la Facultad de Derecho). Como casi todas las sesiones no tenían a los mismos jóvenes no se apostaba a la continuidad, porque variaba cada ocasión. Lo que la coordinación y co-coordinación apuntábamos era más a crear un espacio de producción en cuanto a la escritura y otras formas de expresión artística, además del encuentro, la charla y la comunicación constante. Trabajábamos en el salón de usos múltiples (SUM) o en algún patio interno si hacía calor. Ellos ingresaban esposados, porque aun siendo un espacio de recuperación juvenil está regido en parte por el sistema penitenciario de la provincia y su formato es carcelario, por eso son custodiados por guardias. Mientras se co-coordinaba cada encuentro se hacía un registro breve, es decir, se anotaba alguna palabra o frase rápidamente, porque la dinámica vertiginosa no permitía sentarse a redactar sobre la marcha, así, con más tiempo, después de terminado el encuentro procedíamos a registrar lo que sucedía con más detalle.

Después de haber tenido encuentros periódicos y a veces espaciados¹, nos dispusimos a realizar los espacios de discusión y entrevistas. El grupo de discusión no se

pudo hacer porque existieron problemas que trastocaron lo institucional y que complicaron las condiciones para reunir algún grupo a discutir. Igualmente, las entrevistas se tuvieron que limitar, sólo fueron dos, con dos muchachos que estuvieran fuera de esa problemática que impuso las complicaciones. Las dos que logramos fueron el tercer día de intento, se hicieron en un consultorio cerrado de la instalación, tuvieron algunas interrupciones, pero se desarrollaron con fluidez y sin contratiempos. Ambos jóvenes entrevistados tenían en ese momento la edad de 17 años. El Entrevistado 1 estuvo ahí por segunda ocasión y llevaba menos de un mes al momento de la entrevista. El Entrevistado 2 estuvo por tercera ocasión y llevaba aproximadamente dos meses de su más reciente ingreso al momento de la entrevista.

Ante la complicación de seguir haciendo más entrevistas y la imposibilidad de armar un grupo de discusión, realizamos entrevistas a personas que sirven como referentes en el proceso (algunas ya estaban planificadas). Así, la directora del instituto, el coordinador de los acompañantes, el acompañante responsable de la presencia, el poeta coordinador del taller (quien al momento de la entrevista estuvo junto a otros tres acompañantes que también intervinieron) y uno de los compañeros que co-coordinaban o auxiliaban en el taller, accedieron a comentar acerca de las relaciones entre los jóvenes alojados, cada quien desde su lugar y su mirada. Cabe resaltar que estaba prevista una entrevista al coordinador del taller, pero su fallecimiento la impidió. Estas entrevistas nos han servido como testimonio para analizar las cosas que se dicen en los encuentros y las entrevistas a los jóvenes, así como las que no se plantean explícitamente.

Segundo caso. Trabajo de campo en la Escuela *San Juan Diego* dentro del Aula Taller sobre identidad

En la escuela secundaria participamos como talleristas. Este proceso estuvo enmarcado en un proyecto de extensión universitaria realizado en la *Escuela San Juan Diego* del barrio ubicado entre las Calles Juan José Paso y Avenida Sabín (antes Travesía) de Rosario, reconocido como espacio de la comunidad Qom, y actualmente poblado por gente de este grupo étnico y otras composiciones. La escuela es de gestión privada pero no cobra aranceles, la componen el jardín de infantes, primaria y secundaria. El nivel secundario trabaja de mañana y hay un grupo por cada uno de los cinco grados.

Este barrio se fundó por los inmigrantes de la comunidad Qom (o Toba) que provenían del Chaco desde 1965, pero fueron reconocidos hasta 1986 (Vecinos Qom de Rosario, 2008). Durante todo el tiempo que ha transcurrido sigue recibiendo inmigraciones no solamente de comunidades originarias (Mocoví, Wichí, Guaraní), también de gente de otras ascendencias, como los que ellos llaman criollos, por lo que ahora su población comprende una más amplia constitución étnica. Su más reciente conquista ha sido el otorgamiento de un plan que comprende 500 viviendas, y dentro de

esa reubicación se trasladó la escuela a un nuevo edificio con instalaciones nuevas y más amplias. En cuanto a la fundación de la escuela:

“Los inicios de esta escuela se remontan a 1988 cuando una religiosa de la zona de Travesía y Juan José Paso comenzó a atender la educación de los niños de las familias que migraban desde Chaco y aún no se integraban al sistema educativo formal. Vecinos del barrio construyeron dos aulas en Reconquista 2075, donde se formalizó esta tarea educativa como aula radial de la escuela Paulo Sexto en el año 1989. Con el crecimiento de la matrícula, el aula radial incluyó la educación secundaria, y en 2009, se independizó como Escuela Primaria Particular Incorporada N° 1485 y como Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 3165, que con la matrícula creciente continuaron funcionando en el mismo espacio, y ahora [2014] se mudan a un nuevo edificio escolar” (Provincia de Santa Fe, 2014).

Elegimos este lugar porque es un espacio que por sí mismo lleva complejidades que surgen a partir de estar instalado en un barrio de personas que se remiten a un pueblo originario y todas las situaciones que tiene consigo el hecho de pertenecer a éste, que ha sido históricamente receptor de discriminación en múltiples sentidos. Tan sólo el origen de la escuela hace referencia a un caso de esta naturaleza, porque sus comienzos casi informales estuvieron aunados al rechazo, pues los niños y jóvenes provenientes del Chaco no querían ser aceptados en las escuelas de la ciudad bajo el pretexto del temor a ser contagiados de tuberculosis o mal de chaga (La Capital, 2014). Se trata de un espacio educativo de tránsito de jóvenes considerados adolescentes, que llevan el extra de ser descendientes de pueblos originarios y a la vez vivir en condiciones de fuertes carencias económicas.

El proyecto que llevamos adelante se llamó “El espacio escolar y la reconstrucción de la identidad cultural: implementación de tutorías como recurso pedagógico frente a la subalternización de saberes y el aumento de la deserción en la Escuela de Enseñanza Media N°1485 San Juan Diego”. Consistió en un taller a través del cual se buscó reforzar el tema de la identidad cultural y el sentido de pertenencia como un arraigo que intente la apropiación del espacio educativo, y así combatir la deserción que, según se visualiza, está adherida más a cuestiones sociales que académicas. Lo realizamos con estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, pero para acotar el marco de investigación, tanto el registro, como el grupo de discusión y las entrevistas se hicieron a cuarto grado, que es un grupo de los más constantes en asistencia, el que estuvo integrado por nueve alumnos: tres hombres y seis mujeres (con edades que oscilan entre los 16 y 17 años) durante el transcurso del taller. La coordinación la llevamos adelante cuatro integrantes.

La dinámica del taller consistió en que cada encuentro fuera planificado buscando la interacción de los jóvenes, entre ellos y con su medio a través de tres ejes: la expresión corporal, que se hizo usando técnicas y ejercicios teatrales para el primer encuentro. La expresión escrita, en los encuentros segundo, tercero, quinto, sexto, octavo y noveno; trabajamos la escritura como forma de manifestar sus pensamientos, sentimientos y realidades desde diversas técnicas, como la de crear su propio perfil (estilo Facebook),

hacer poemas comunitarios, leer y discutir poemas, cuentos y artículos; también se trabajó la narrativa escribiendo sus propias historias y la del barrio con el fin de publicarlas y hacer un libro con todas ellas; pudimos presenciar los relatos y cantos de un profesor invitado que es referente de la comunidad Qom de Rosario. Por último, la expresión plástica fue eje abordado fundamentalmente en los encuentros cuarto y séptimo, aunque en casi todos (a partir del tercero) dedicamos un tiempo, porque consistía fundamentalmente en elaborar máscaras de yeso que se armaron sobre la cara de cada estudiante, así tenían el molde de su rostro y sólo procederían a decorarlas como ellos quisieran, de manera que se sintieran representados e identificados con ellas, que fuera como su *cara de presentación*.

Al final del taller recopilamos los relatos y los poemas de todo el estudiantado con el que coordinamos y se ordenaron a manera de libro, que buscaríamos su publicación formal. El encuentro comprendió ocho meses, desde su planificación y encuentro formal con las autoridades de la escuela hasta que finalizó con la muestra digital del posible libro (en espera para ser publicado) a todos los muchachos que fueron parte de él. Al proyecto lo armamos y ejecutamos estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario de carreras diferentes: dos de Doctorado y dos de Licenciatura, bajo la dirección de una docente universitaria.

Siendo parte del grupo coordinador de los talleres registramos en un diario las acciones y reacciones principales que observamos en cada sesión de las llevadas a cabo durante el transcurso del proyecto con el grupo de cuarto grado. De la misma forma que en el IRAR, el ritmo no permitía registrar en el momento ni grabar, así que se procedía a tomar notas breves y referenciales, para que en un espacio posterior se reconstruyera narrativamente.

Grupo de discusión

El grupo de discusión lo hicimos en base a preguntas que buscaban orientar el debate, se tuvo que realizar en un aula contigua a la dirección debido a que era de los pocos espacios que recibían luz natural, porque ese día se cortó la energía eléctrica (además el edificio de la escuela era muy chico). Las dificultades consistieron en la incomodidad del lugar y con muchos ruidos distractores a un lado, además no asistieron dos de los integrantes del grupo, mujer y hombre, pues en esa época del año son más comunes las ausencias. En cuanto a la disposición, fue mucha y muy fluida, tal es el caso que los mismos jóvenes pidieron que se continuara con la segunda parte de la discusión ese día mismo porque estaban entusiasmados, salvo dos de las integrantes, que mostraron renuencia a hablar, participaron poco y una de ellas pasó gran tiempo utilizando su celular con Internet, consultando la red social Facebook. Se presentaron consignas sobre la vida, el éxito y cómo se definen como adolescentes de ese barrio, de ahí entre ellos aportaron e incluso discutieron cuando había opiniones encontradas.

Entrevistas

Una semana después del grupo de discusión desarrollamos las entrevistas con los mismos alumnos de cuarto grado. Dos de las asistentes no quisieron ser entrevistadas, un compañero no asistió a la escuela ese día (el mismo que no había asistido en la discusión). La joven que había faltado ese día, ahora sí asistió y accedió a la entrevista; y las dos estudiantes que hablaron muy poco durante el grupo en esta ocasión no quisieron ser entrevistadas, se les insistió un poco pero no fue posible convencerlas. No podía ser obligatorio, no desear también es una forma de expresión. Entre las dificultades estuvo que fue un día demasiado caluroso y quienes integraban el grupo se sentían muy incómodos e indispuestos en su mayoría, dos de ellas accedieron gracias a la insistencia fuerte y ayuda de una profesora, además el aula fue la misma que en la que se había desarrollado el grupo de discusión, que se encontraba al lado de la dirección y provocaba distractores con los sonidos de gente hablando que se alcanzan a escuchar.

Relatos escritos

Este ejercicio surgió sobre la marcha del taller de identidad, no estaba previsto para usarse en la metodología de investigación, pero decidimos trabajarlo porque muchas cosas de las que se dicen comprenden elementos abordados durante los encuentros, sobre todo, expresiones relevantes que dejan ver la forma en que los estudiantes se asumen socialmente y a sí mismos, lo cual nos sirvió para analizar sus posturas en el plano de los valores. Esta actividad consistió en encargar que ellos mismos construyeran su historia a la par que la del barrio, así mostraban su origen familiar aunado al origen de su contexto social. Para esto asesoramos en la escritura y planteamos ejes de abordaje: *de dónde surgen ellos y su familia, qué dificultades tuvieron, qué recuerdos tienen del barrio, cómo lo perciben, cómo puede cambiar, qué es lo que más les gusta y les disgusta*. Entre las dificultades que tuvimos estuvo el hecho de que se portaban en muchas ocasiones renuentes a expresarse a causa de un deseo de no quedar en exposición de su vida e intimidad, no obstante, se trabajó con cuidado de no exhibir y respetar siempre lo que quisieran omitir, aunque al final sí escribieron e historizaron mucho sobre sí mismos. Otro objetivo también fue compilar material para que pueda ser impreso y editado como un libro, que llevará por título "Identidades escondidas", y comprenderá los relatos de todos (no sólo los de cuarto grado); la publicación aún está en proceso de gestión y financiamiento.

Análisis de contenido y codificación de los datos

Reconociendo que los casos donde realizamos el trabajo de campo tienen diferencias entre sí, el tratamiento de los datos obtenidos fue semejante en cuanto a los

criterios. Para hacer uso de estos y así registrados en el trabajo de campo es menester partir de ciertos principios expresados en el siguiente párrafo:

“En la investigación-acción y en general desde el paradigma cualitativo el tratamiento, análisis e interpretación de los datos se realizan simultáneamente. Al dato se lo ordena y clasifica a partir de su análisis e interpretación. Estos momentos están diferenciados en el paradigma cuantitativo debido a la necesidad de una primera manipulación estadística de datos -tratamiento- para luego analizarlos -cuadros, gráficos- y por último interpretarlos. Desde la investigación cualitativa predomina el interés por lo semántico, por el significado, de modo que el tratamiento de los datos supone la interpretación” (Sagastizabal y Perlo, 2006: 134).

En base a esto, los datos obtenidos en entrevistas, grupo de investigación, relatos escritos y registros de observación participante fueron revisados a partir de un análisis de contenido, que implica un proceso de selección, simplificación, resumen y clasificación (Sagastizabal y Perlo, 2006:136). Para clasificar ha sido necesaria la sistematización de la misma teoría que se usó para guiar las preguntas de las entrevistas y los grupos de discusión.

Para realizar la codificación de los datos tuvimos en cuenta que el ordenamiento semántico se da de manera simultánea a partir del análisis del contenido, ante este criterio se “selecciona un núcleo semántico que según el criterio del docente-investigador puede ser una palabra, una frase, un párrafo o la totalidad del material, según su extensión y complejidad” (Sagastizabal y Perlo, 2006:137). Entonces, comenzamos a armar rubros categoriales de comportamiento en base a párrafos o enunciados plasmados en las entrevistas y grupos de discusión hechos a los jóvenes, con esos criterios los fuimos encuadrando en categorías de conducta y con estas pautas analizamos los demás resultados obtenidos con los otros instrumentos de investigación², de los que también obtuvimos otras categorías. Cuando tuvimos todas las categorías de comportamiento detectadas procedimos a un ordenamiento para su presentación y sobre todo para su profundización y construcción teórica, que se hace a partir de una lectura dialéctica entre los datos de la práctica y los datos de la teoría, para así obtener nuevos elementos y nuevas enunciaciones producidas por la interpretación.

El orden consistió en agrupar las categorías como variables de comportamiento no para esquematizarlas o medirlas, sino para poder abordarlas a profundidad en campos semánticos semejantes, de esta manera las fases de análisis fueron tres, que partieron de lo social a lo personal. Así se llegó a una obtención de metacategorías, categorías y subcategorías, que se presentan en la tabla 1.

El análisis fue simultáneo en ambos casos, aun cuando reconocemos las particularidades de cada uno. Por eso, nuestro eje articulador fueron los valores de la postmodernidad que sí se manifestaban en la práctica y los que no. Esto quiere decir, que en alguno de los espacios de trabajo de campo pudimos visualizar una expresión de

un valor que posiblemente no se daba en el otro espacio, o en menor medida. No obstante, todas las metacategorías, categorías y subcategorías fueron desagregadas de la información obtenida en los dos casos analizados

Tabla 1. Cuadro de Metacategorías, Categorías y Subcategorías en las que se clasificó la información obtenida, analizada e interpretada en el trabajo de campo

METACATEGORÍAS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
I. VÍNCULOS CON EL OTRO	I.I-El sentirse discriminado por:	I.I.I- La identidad cultural
		I.I.II- La criminalización (delincuencia, droga y violencia)
	I.II-El miedo a exponerse	
	I.III- Relaciones afectivas	I.III.I- Preocupación por el otro
		I.III.II- Respeto por el otro
I.III.III- Compañerismo / La amistad		
I.III.IV- La familia		
II. VÍNCULO CON EL MUNDO LABORAL Y LOS ESTUDIOS	II.I- El empleo como afiliación social	
	II.II- La escuela como afiliación social	
III. VÍNCULO CONSIGO MISMO	III.I-La culpa	
	III.II- La vida como una dificultad	
	III.III Necesidad de:	III.III.I- Cambiar
		III.III.II- Tranquilidad
		III.III.III- Afecto / Cariño
	III.IV Proyecciones / expectativas	III.IV.I- La felicidad
III.IV.II- El futuro		

Fuente: Elaboración propia.

Abordaje de los resultados

Con el esquema realizado en simultáneo al análisis de la información vertida en el trabajo de campo, procedimos a un tratamiento y abordaje de cada categoría y subcategoría, las que sirvieron también de subcapítulos para desarrollarlos, contrastándolos con la teoría analizada en el desarrollo teórico previo y también –y sobre todo- con nueva teoría que ayudara a leer estas nuevas definiciones que la realidad sistematizada estaba proponiendo. Así fueron expresadas las formas en que el pensamiento postmoderno sí se manifiesta y reproduce en los adolescentes, y principalmente las pautas de comportamiento, que no solamente no son expresadas, sino que confrontan por sí mismas al pensamiento postmoderno a modo de disidencia. En los cuadros siguientes se sintetizan estos resultados:

Tabla 2. Valores y expresiones que sí se manifestaron congruentes con el pensamiento postmoderno en los adolescentes analizados

CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	VALORES POSTMODERNOS EXPRESADOS
-Sentirse discriminado	
Identidad cultural	Aceptación del hedonismo social, es decir, en la sociedad de clases en donde ellos se ubican abajo.
Criminalización	-Consumo de imagen. La de delincuente, peligroso, adicto, es decir lo genérico que socialmente se impone al joven de contextos carenciados. -Puesta en práctica en la realidad sobre esta imagen consumida.
-Rechazo a la exposición	
-Relaciones afectivas	
Preocupación por el otro	
Respeto por el Otro	
Compañerismo / Amistad	Se disipa a veces, cuando las alteraciones de la realidad distorsionan sus relaciones interpersonales privilegiando el uso de redes sociales pertenecientes a Internet.
La familia	
-Empleo como Afiliación	Trabajar para salir del campo de los desafiados, emplearse para estar mejor posicionados en la escala social de méritos.
-Escuela como Afiliación	Al igual que el empleo, a la escuela la representan como un espacio de méritos y de ataduras al tiempo pedagógico, cercanas a la escala de los inferiores y con expectativas de dejar de serlo.
-La culpa	-Individualismo, asumen como problemas individuales las problemáticas de la desigualdad social. -La culpa los lleva a asumir (y burlar) las reglas de juego en el sistema penal (con sus falencias) y no cuestionar su estado de cosas.
-La vida como una dificultad	Miedo a la libertad (uso limitado de sus derechos).
-Necesidad de:	
Cambiar	A veces el cambio sirve sólo como un deseo aislado de hechos concretos.
Tranquilidad	En ocasiones salir de la intranquilidad se hace por vías individualistas y dolorosas.
Afecto	
-Proyecciones / Expectativas	
La felicidad	En ocasiones la confunden con el consumo (muchos de ellos por eso incurrir en el robo).
El futuro	Atados al tiempo: vivir es sobrevivir.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Valores y expresiones que mostraron actitudes que no se corresponden con el pensamiento postmoderno, e incluso muestran disidencia en los adolescentes analizados

CATEGORÍAS y SUBCATEGORÍAS	VALORES POSTMODERNOS NO EXPRESADOS
-Sentirse discriminado	-Capacidad para identificar la discriminación de la que son objeto en un contexto más amplio donde juegan otros actores políticos. -Sensibilidad a estímulos que problematicen su condición de orgullosos pertenecientes a culturas ancestrales.
Identidad cultural Criminalización	-Orgullo por la herencia de esfuerzo y lucha familiar.
-Rechazo a la exposición	-Rechazo a la tolerancia postmoderna, es decir, la banalización y cosificación que se hace de su persona sólo por ser jóvenes, “delincuentes” o indígenas. (esto se da cuando tienen la oportunidad de expresarlo) -Deseo exponer lo que son cuando eso implique mostrar otra cara de lo que se dice comúnmente sobre ellos.
-Relaciones afectivas Preocupación por el otro	-Solidaridad en casos y lugares que impliquen sentido de pertenencia con los que perciben una historia de vida semejante a la de ellos; también pueden experimentar esa solidaridad por los que ven con una historia de vida diferente, pero sólo en contextos específicos y con lazos entablados. -Descripción del otro desde lo colectivo, es decir, narrar su historia desde el conjunto de los que componen la comunidad y lazos semejantes (inmigrantes, Tobas).
Respeto por el Otro	El respeto mostrado consiste en tolerar otras formas de vida y ser capaz de convivir e interactuar con ellas.
Compañerismo/ Amistad	Se despliega de un amor profundo, porque es colectivo.
La familia	Se perciben para sí mismos un posible pasado y un futuro colectivo: una familia, que es para ellos algo que va más allá de la meritocracia hedonista que se basa en el éxito por sí mismo.
-Empleo como Afiliación	
-Escuela como Afiliación	En la existencia de su escuela también miran un espacio perteneciente a la lucha colectiva de su barrio (Qom).
-La culpa	
-La vida como una dificultad	Cuando buscan librar las dificultades es una pequeña muestra de emancipación.
-Necesidad de:	
Cambiar	A veces hay disposición a mejorar su estado de cosas (emancipación).
Tranquilidad	A veces salir de la intranquilidad potencia estrategias de vida que apuntan al cambio de sus condiciones.
Afecto	-Capacidad para mostrar cariño fuera de los cánones afectivos impuestos por el sistema de las imágenes y el consumo. -El cariño es una parte esencial de la vida, estar con otros representa una aspiración.
-Proyecciones / Expectativas	
La felicidad	Vivir es buscar la felicidad con sus seres queridos.
El futuro	Dan cabida a la esperanza y el deseo.

Fuente: Elaboración propia.

Este abordaje metodológico apunta a un proceso reflexivo de los jóvenes sobre sí mismos y sus complejas realidades, que se pudo ver plasmado en sus producciones durante los talleres y algunos comentarios vertidos en las entrevistas.

Reflexiones

Lo primero que debemos resaltar es la posibilidad que este recorrido nos dio de visualizar que la juventud es más de lo que se dice y pretende de ella, y que las sociedades actuales no siguen al pie de la letra los preceptos teórico-políticos-filosóficos que busca imponer un sistema económico. Pudimos mostrar que en el sector llamado adolescente existen prejuicios, violencia, exclusión, pero entre los jóvenes también habitan valores que contraponen y discuten con estas formas de relaciones sociales, que surgen de lo colectivo y lo afectivo. Los jóvenes indígenas que se sienten resultado de un proceso de inmigración y desplazamiento encuentran en la familia, sus vecinos y la escuela un espacio de construcción de lazos más humanos. En los jóvenes recluidos también sostienen vínculos de afecto y compañerismo cuando se desarrollan actividades que los habiliten. No obstante, la complejidad de esta aseveración nos obliga a entender que el camino queda estancado si se deja hasta aquí.

Por eso, en este momento, que dentro de la investigación postdoctoral en curso llevamos a cabo una cierta continuidad junto a una parte de los sujetos con quienes investigamos en la tesis doctoral: jóvenes de la comunidad Qom de Rosario. Simultáneamente vivenciamos un encuentro con elementos teóricos y metodológicos que hubiesen enriquecido el trabajo que alude este artículo.

Esto nos muestra que ciertas continuidades llevan a otras discontinuidades - necesarias-, porque la observación y la participación activa con jóvenes de los pueblos originarios siguen demandando una mayor profundidad en todas las complejidades que marca la heterogeneidad de sus procesos híbridos. Para esto ha sido preciso reconstruir (o deconstruir) lo que habíamos planteado como conclusión y desarrollo teórico y analítico de la tesis y abrirse a otras reflexiones que aparecen en el camino, como lo ha sido el importante recorrido que ha realizado el Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos (CEACU) de la UNR, principalmente por parte de la doctora Elena Achilli (2015), quien nos aporta pautas para concebir el trabajo investigativo en espacios complejos que requieren tomar en cuenta ciertos elementos imprescindibles, como el conocimiento de la cotidianeidad social, los sujetos sociales (con sus representaciones y sentidos) y el proceso dialéctico entre el trabajo metodológico y el conceptual.

Es menester hacer énfasis en los procesos amplios y complejos que implica un análisis de la cotidianeidad social, fundamentalmente cuando se habla de juventudes que viven en sectores precarizados. Silvana Sánchez (2000) menciona que “el uso del espacio urbano pone en evidencia la disparidad de maneras de vivir la juventud. La ciudad exhibe un juego de limitaciones y posibilidades que muestran lo que es ser joven

en distintos sectores sociales” (p. 74). Con esto abre el campo de posibilidades de acercamiento metodológico y conceptual al recorrido que se ha hecho, ahora desde la Antropología Social, cuestión que hubiese sido de gran utilidad y enriquecimiento para la tesis que se describe en este trabajo.

Otro elemento para rescatar, consiste en contrastar las formas de entender lo cotidiano, como nociones disruptivas que fomentan los cambios, entendidas, según Heller (1982) como las “no cotidianas”. Trabajar y analizar contenido político en las relaciones sociales y reconocer la capacidad de los sujetos de reconfigurar su vida, las disposiciones propuestas sobre ellos y además la posibilidad de formar nuevas maneras de hacer política es un reto que se nos exige en el estudio con personas en contextos ampliamente complejos.

Notas

¹Esto es debido a que algunos miércoles no había sesión ya sea porque no había acompañantes, el coordinador enfermaba o tenía problemas de movilidad

² Entrevistas a adultos, registros de observación y relatos escritos.

Bibliografía

ACHILLI, E. (2015) *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor, Rosario.

DÍAZ, E. (2005) *Postmodernidad*. Biblos, Buenos Aires.

DUFOUR, D.R. (2007) *El arte de reducir cabezas: Sobre la servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Paidós, Buenos Aires.

“El gobierno construye un barrio en el lugar de una villa en Travesía y Juan José Paso” (23 de febrero de 2014) La capital. Rosario, Argentina. Disponible en:

<http://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/El-municipio-construye-un-barrio-en-el-lugar-de-una-villa-en-Travesia-y-Juan-Jose-Paso-20140223-0011.html>. [Fecha de consulta febrero de 2014].

FONTAS, C., GONCALVES, F., VITALE, M. C. y VIGLIETA, D. (s. f.) “La técnica de los grupos focales en el arco de la investigación socio-cualitativa”. *Cátedra Inter área*, Trabajo de Campo, Facultad de Humanidades y Artes, UNR” [Material de cátedra] Disponible en:

<http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/materiales%20de%20catedras/trabajo%20de%20campo/profesoras.htm>[Fecha de consulta: enero de 2013].

GADAMER, H.G. (1993) *Verdad y método: I*. Sígueme, Salamanca.

GERZA (s. f.) “Grupos focales. Técnicas de grupo.” [Página Web] Disponible en: http://www.gerza.com/tecnicas_grupo/todas_tecnicas/grupos_focales.html [Fecha de consulta : mayo de 2013]

HELLER, A. (1982) *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península, Barcelona.

VECINOS QOM DE ROSARIO (2008) “Indígenas urbanos Qom, vecinos de Rosario-Argentina” (2008). [Entrada de Blog] Recuperado de:

<http://indigenasurbanosqom.blogspot.com.ar/> (Fecha de consulta: febrero de 2014)

MARDONES, J. M. (1990) “El neo-conservadurismo de los posmodernos” en VATTIMO, G. y otros. *En torno a la posmodernidad*. Antropos, Barcelona.

- PERLO, C. (2007) *La gestión del cambio a través del aprendizaje de competencias formativas y organizativas en la escuela y en la empresa*. Tesis de Doctorado inédita. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario.
- PROVINCIA DE SANTA FE. (2014) "El gobierno provincial puso en funcionamiento un nuevo edificio para la escuela "San Juan Diego" de Rosario". Rosario, 23 de febrero [Página Web]. Disponible en: <http://gobierno.santafe.gov.ar/prensa/> [Fecha de consulta: febrero de 2014]
- PROVINCIA DE SANTA FE. (s. f.) "Instituto para la Recuperación del Adolescente". Gobierno de Santa Fe, Rosario [Página Web]. Disponible en: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/118834/\(subtema\)/93812](https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/118834/(subtema)/93812). [Fecha de consulta: en febrero de 2014]
- RANCIÈRE, J. (2012) "El tiempo de la política", clase magistral dictada dentro del ciclo "Filosofía, política y estética", Facultad Libre de Rosario, 19 de octubre, Rosario.
- RORTY, R. (1991) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Paidós, Barcelona.
- RORTY, R. (1997) *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. FCE, Buenos Aires.
- RORTY, R. (1996) *Objetividad, relativismo y verdad*. Paidós, Barcelona.
- SAGASTIZABAL, M. y PERLO, C. (2006) *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. La Crujía, Buenos Aires.
- SÁNCHEZ, S. (2000) "Territorios y fronteras de un grupo de jóvenes indígenas de la ciudad de Rosario", en ACHILLI, E. (coord.) *Escuela y ciudad, exploraciones de la vida urbana*. CEACU Editores/UNR Editora, Rosario.
- SARTORI, G. (2005) *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Punto de Lectura, México.
- VATTIMO, G. (1989) *La sociedad transparente*. Paidós, Barcelona.
- VATTIMO, G. & otros. (1990) *En torno a la postmodernidad*. Antropos, Barcelona.
- VATTIMO, G. (1996) *Crear que se cree*. Paidós Ibérica, Barcelona.

De la alianza escuela-familia al trabajo en redes y la creación de utopías colectivas

From the Alliance between School and Family to Networking and the Creation of Collective Utopias

María Noelia Gómez

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

E-mail: gomez.noelia9@gmail.com; mngomez@unsl.edu.ar

Resumen

Estas primeras notas, que surgen del trabajo de campo realizado por un equipo de investigación en una escuela pública de la ciudad de San Luis (Argentina) ubicada en un barrio urbano marginado, buscan comenzar a delinear algunas reflexiones en torno al vínculo escuela-familia. Se recuperan las voces de los entrevistados, así como el marco teórico que sostiene el proyecto de investigación y que opera como caja de herramientas para pensar y repensar la escuela hoy, los imaginarios, las prácticas y los vínculos en tanto productores de subjetividad. En tiempos de ruptura de los lazos sociales, abrir el juego al trabajo con otros, en redes; dando espacio a la dimensión deseante de los sujetos podría ser una respuesta mucho más coherente con la lógica de la complejidad.

Palabras Clave: escuela, familia, imaginarios, modernidad, redes, subjetividad.

Abstract

These first notes that come from a fieldwork conducted by a research team in a public school in the city of San Luis (Argentina) located in an urban marginalized neighborhood, seek to outline some reflections upon the bond between school and family. The voices of the interviewees are reaped as well as the theoretical framework that supports the investigation project and that works as a toolbox in order to think and rethink the school today, the notional, the practices and the bonds as producers of subjectivity. In times of broken bonds of social ties, opening the game to networking by given the space to the desiring dimension of actors, could be a much coherent answer together with the logic of complexity.

Key words: school, family, notional, modernity, networks, subjectivity.

GÓMEZ, M. N. (2018) "De la alianza escuela-familia al trabajo en redes y la creación de utopías colectivas", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1 – en./jun. 2019, pp.105-118. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RECIBIDO: 07/03/2018 – ACEPTADO: 10/04/2018

Puntos de partida

Durante el año 2016, desde el Proyecto de Investigación consolidado “Escuela, currículum y subjetividad: los imaginarios, las prácticas y los vínculos en la producción de subjetividad” de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, se llevó adelante el trabajo de campo en una escuela pública de la ciudad de San Luis (Argentina), ubicada en un barrio urbano marginado. En dicho acercamiento, primero se hicieron observaciones y entrevistas para conocer la institución y su entorno. En una segunda etapa, se planificó trabajar con dispositivos grupales con los diversos actores institucionales para abordar aquellos aspectos emergentes resultados de las entrevistas y observaciones.

De lo registrado en esta primera aproximación a la cultura, a la dinámica y a la historia institucional de la escuela, surgen estas primeras notas que buscan comenzar a delinear algunas reflexiones en torno a un tema que atraviesa el sistema educativo desde sus orígenes y que genera profundas tensiones y contradicciones hasta la actualidad: el vínculo escuela-familia.

Para dicho análisis, se recuperan las voces de los entrevistados, así como el marco teórico que sostiene nuestro trabajo en el proyecto de investigación y opera como caja de herramientas para pensar y repensar la escuela hoy; los imaginarios, las prácticas y los vínculos en tanto productores de subjetividad.

Imaginario social, escuela moderna y subjetividad

Los imaginarios sociales

Todo orden social, siguiendo a Castoriadis (1993), instituye en cada momento histórico significaciones imaginarias sociales que mantienen unida a la sociedad; configuran el imaginario social efectivo, instituido, que opera como marco referencial y ordena el mundo de la vida. Como lo expresa Fernández (2007):

“Los imaginarios sociales efectivos o instituidos de una colectividad forman parte de la construcción de sus identidades; componen una figuración totalizante de sí misma, marcan su territorio, delimitan sus amigos y enemigos, rivales y aliados (...). Son unas fuerzas reguladoras de la vida colectiva, dimensión efectiva y eficaz de los dispositivos de disciplinamiento, policiamiento y control de una sociedad” (p. 90).

Los imaginarios sociales crean el conjunto de significaciones sociales para que una sociedad, institución o grupo se configure como tal, instituyendo sentidos que impregnarán sus relaciones sociales, materiales, políticas, etc. y sus prácticas (Fernández, 2007). Cada época se caracteriza por un orden simbólico, por imaginarios sociales que, para Castoriadis (1993), son la dimensión histórico-social. Para el autor, aquellos que mantienen cohesionada una sociedad, que ordenan lo permitido y lo prohibido, que instituyen sentidos y que permiten que las prácticas humanas se enmarquen en unos límites determinados, son los *imaginarios sociales efectivos o instituidos*. Éstos no se

crean de una vez y para siempre. Lo histórico-social para Castoriadis es dinámico y está en constante movimiento, en un ciclo continuo de instituidos, instituyentes y nuevas institucionalizaciones que no tardarán en cuestionar aquello que ha sido impuesto para una época dada.

Los imaginarios sociales radicales o instituyentes son la expresión de esos desórdenes o luchas sociales en torno a la imposición de nuevos sentidos y son empujados por la imaginación productiva y creadora de los seres humanos, lo que Castoriadis llama la imaginación radical. Gracias a estas relaciones de poder entre lo instituido y lo instituyente, lo histórico social avanza en luchas por las transformaciones de sentidos. Los imaginarios sociales radicales “dan cuenta de los deseos que se anudan al poder, que desordenan las prácticas, desdisciplinan los cuerpos, deslegitiman sus instituciones” (Fernández, 2007: 92).

La escuela de la modernidad: alianza con las familias para formar al ciudadano

Desarmando el viejo orden medieval, la modernidad impuso una nueva red de significaciones sociales imaginarias, una nueva cosmovisión de mundo, que implicaron profundos cambios en diversos planos de la vida social. En lo político, el surgimiento de los Estado-nación y con ellos la emergencia de numerosas instituciones modernas, entre ellas la escuela. En la dimensión económica, la afirmación del capitalismo. En lo social, aparecen nuevas nociones de individuo, en tanto ciudadano. La dimensión cultural de la modernidad se expresa en la concepción de la autonomía de la ciencia, desde donde surgirán nuevas formas de conocer el mundo. En lo moral, la modernidad impone nuevos valores asociados al bien común y con ello, instituciones y dispositivos encargados de ordenar, mantener e intervenir para asegurarlo. Todas estas dimensiones son atravesadas por el motor fundamental de la modernidad: la idea de progreso indefinido (Carballeda, 2004).

La escuela fue una de las instituciones por medio de la cual se transmitió y legitimó este nuevo orden social y, desde sus orígenes, se vinculó de diversas formas con las familias y la comunidad para llevar adelante este proyecto; a veces como opuestas, otras como aliadas. En 1884, año en que se sanciona la Ley N° 1420 de educación común durante la presidencia de Julio A. Roca, se entendía que el Estado debía asumir la idea de la inculcación de una moral única en el país, y las significaciones eran: en la escuela, la razón; en las familias y en la sociedad, la barbarie, a la cual hay que corregir. Numerosos son los debates y discursos de aquel entonces, entre ellos se destaca la lucha por las significaciones sociales que querían imponer laicos y religiosos en las discusiones acerca de la nueva organización del sistema educativo argentino, y su dependencia o autonomía respecto al poder central. Paradójicamente, los católicos proponían el principio de la autonomía en educación -como maniobra política para dar mayor participación al Senado, donde tenían mayor poder político- y los liberales la rechazaban, proponiendo

una dependencia directa del sistema educativo respecto al Poder Ejecutivo (Tedesco, 1982).

Así se van imponiendo nuevos sentidos, en donde se sostiene que el progreso ilimitado de la nación será posible gracias a las luces de la razón y que sólo a través de la ciencia, la moral, la higiene y el orden Argentina crecería autónoma y soberana; superando aquellos aspectos que encarnaban el retraso: los pobres, los negros, los analfabetos, los gauchos, los indios, los inmigrantes. Había que “quebrar” el vínculo de los niños y niñas con sus culturas de orígenes y, homogeneizándolos en tanto alumnos parte de una institución normalizadora; prepararlos para entrar en este progreso. Expresa Siede (2007): “la escuela aspiraba a regular los grupos familiares y no necesitaba contar con ellos para su tarea” (p. 35).

A mediados del siglo XX, aparecen sospechas y acusaciones hacia la enseñanza moral de la escuela y con el avance del conocimiento médico, el desarrollo de la pediatría y del buen cuidado de los hijos, va emergiendo la idea de que los niños crezcan con mayor libertad. Ahí la escuela empieza a ser consciente de que necesita trabajar en consonancia con la familia y después, durante muchísimas décadas, sostiene el imaginario de que tienen que pensar igual (Siede, 2007). Este es el contexto de emergencia del vínculo escuela-familia y comunidad en tanto alianza.

Si revisamos los períodos de evolución de las familias, en los orígenes del sistema educativo, la llamada “familia moderna” se convierte en el receptáculo de una lógica afectiva, cuyo modelo se impone entre fines del siglo XVIII y mediados del siglo XX. Como lo expresa Roudinesco (2013):

“Fundada en el amor romántico, la familia moderna sanciona a través del matrimonio la reciprocidad de sentimientos y deseos carnales. También valoriza la división del trabajo entre los cónyuges, a la vez que hace del hijo un sujeto cuya educación está a cargo de la nación. La atribución de la autoridad es entonces objeto de una división incesante entre el Estado y los progenitores, por un lado, y entre los padres y las madres, por otro” (p. 19).

Este es el modelo de familia que la escuela se encargaba de transmitir, significaciones sociales imaginarias basadas en la “lógica de lo Uno” (Fernández, 2007), un único modelo de familia, estático, inmutable, coherente, esencial. Todo aquello que no encaja, que desordena, que no es coherente con ese modelo identitario era objeto de intervención por parte del Estado, para ser corregido o encauzado. Los patronatos, los hospitales, las sociedades de beneficencia eran, junto con la escuela, las instituciones aliadas al Estado para encauzar los cuerpos y las mentes hacia el camino de la razón. Así, estas instituciones cierran “las puertas al origen, al pasado y a la historicidad del sujeto, pensando sólo en función del futuro y de una sociabilidad construida en forma artificial” (Carballeda, 2004: 24-25).

En este contexto,

“Se crearán formas de la intervención [en lo social] en las cuales, a veces en forma efímera, otras de manera evidente, Estado y sociedad civil, o poder y sociedad civil, se entrelazarán coincidiendo, articulándose, de alguna manera alimentándose, en especial en ese “entregarse” a otro que tiene el poder que le confiere el saber, dentro del espacio artificial de la intervención” (p. 17).

La escuela hoy: entre herencias modernas y nuevas demandas

Recuperando las palabras del personal directivo de la escuela estudiada, se recuerda los orígenes de la institución cercanos al año 1945. Según el relato del personal directivo entrevistado, la escuela nace en un paraje rural de la provincia de San Luis (Algarrobo Blanco), siendo una “escuela-rancho” donde *“se juntaban los padres con los docentes al iniciar cada día de clase y hacían fuego, una fogata, y ahí le hacían de comer a los chicos”* (D)¹. En este momento fundacional de la escuela, una docente entrevistada expresa que *“los papás eran muy colaboradores”* (D1)².

En estos orígenes, las significaciones instituidas acerca de la alianza escuela-familias permitían a aquella comunidad cohesionarse en torno a un proyecto civilizatorio que llevaría al progreso de estas familias. Los padres y los docentes se unían en un mismo esfuerzo para posibilitar que el proyecto educativo funcionara y fuera efectivo. El entorno de la escuela por aquellos años cercanos a 1945, era un barrio de inmigrantes, peruanos, bolivianos, chilenos y comunidades de otras provincias del país que llegaban a San Luis en búsqueda de mejores condiciones de vida. Otra docente relata: *“Por lo que me han contado, el proyecto fundacional era acoger en la escuela a todos los chicos hijos de inmigrantes, de familias golondrinas (en épocas de cosecha en Mendoza se van, después vuelven por aquí)”* (D2).

Este contrato fundacional entre las familias de esta zona de la ciudad de San Luis y esa escuela que nacía con un claro proyecto de acoger, incluir, educar, civilizar a los hijos de inmigrantes nos remite quizás a algunos aspectos del origen del sistema educativo. Operaría aquí la *ontología heredada*, la lógica identitaria en tanto lógica de la determinación que trabaja postulando las relaciones entre los elementos como relaciones causa-efecto, binarias, conjuntistas (Fernández, 2007). Esta manera de entender y asumir el hecho educativo desde la lógica de lo Uno, desde una mirada homogeneizadora, estática, esencialista y a-histórica; convierte a cada quien, con su historia, sus orígenes, sus proyectos, en uno más de esa gran comunidad educativa estable y homogénea que se pretende forjar.

Otra docente expresa:

“Los primeros años eran de mucha necesidad, pero fueron años de crecimiento. La gente no tenía nada pero tenía mucha ambición, el padre estaba decidido a llevar al niño a la escuela. La familia colaboraba, éramos una familia. Nos quedábamos hasta las dos de la mañana con el apoyo de la comunidad...con padres, niños. Los recuerdo como años muy, muy lindos. Había compromiso, vocación y ganas de trascender” (D3).

El ideal de la escuela moderna, de progreso indefinido y de alianza con la sociedad civil para erradicar o enderezar aquello que, siendo todo “lo Otro”, lo que no encaja con “lo Uno” que se pretende imponer y que obstaculiza dicho progreso (inmigrantes, pobres, analfabetos, discapacitados, gauchos, huérfanos, enfermos, negros, extranjeros, etc.); sobrevive aún hoy, en parte y no siempre en todos los casos, en los discursos de los protagonistas de la escuela estudiada.

Aprendimos con Castoriadis (1993) que, por medio de las significaciones imaginarias, un grupo o institución produce sus propias creencias para consolidarse efectivamente y darse una organización material y simbólica en torno a la tarea o proyecto que los convoca. Podemos pensar que las significaciones imaginarias que esta escuela sostuvo en su momento instituyente y que le permitió cohesionarse en torno a un proyecto responden, la mayoría de las veces, a la perspectiva conceptual moderna en la cual “sólo se reconoce la legitimidad de una única mirada” (Najmanovich, 2011: 25). La lógica es binaria, el sujeto está separado del objeto, se presenta como una sustancia pura, independiente, incorpórea, estática. El entramado de su cultura, su lenguaje, sus relaciones familiares y comunitarias cercanas son dejados de lado y no serán tenidas en cuenta hasta entrado el siglo XX en donde este imaginario moderno empieza a estallar.

Por medio de los mismos relatos conocimos las vivencias de algunas maestras que, incluso hasta la actualidad, se encuentran a diario con la dificultad de comprender el lenguaje de esos otros, poblados de expresiones, términos y silencios propios de su cultura boliviana o peruana, por ejemplo; o que construyen sentidos diversos sobre lo que se enseña en una misma aula, de la misma manera para chicos y chicas de la provincia. Esta dificultad en la comprensión del lenguaje, esta distancia entre lo “Uno”; civilizado, científico, planificado, racional (la escuela) y aquellos muchos “Otros” que presentan a los actores institucionales a veces el silencio, la confusión, la sorpresa, lo imperfecto, los baches, los balbuceos vienen a irrumpir en un escenario que se pretende coherente con aquello que escapa al control y a la medición, la complejidad misma, la subjetividad en tanto devenir, advenir, estar siendo. Como expresa Najmanovich (2011):

“Pensar la subjetividad en su contexto social implica la creación y la expansión de un estilo dialógico en la producción de conocimiento, en su transformación y en su validación. Es, por lo tanto, una tarea al mismo tiempo cognitiva, ética y política que lleva a la “desterritorialización” de la subjetividad y a la creación de entramados nuevos, según los itinerarios marcados por las prácticas profesionales, las demandas sociales y la singularidad de los encuentros” (p. 97).

Como veremos seguidamente, en eso radican algunos de los esfuerzos que realizan estos actores institucionales en cada encuentro con el otro; a pesar del aún fuerte imaginario de escuela civilizatoria operante.

Crisis de la modernidad: escuelas y familias en búsqueda de nuevos sentidos

Los vertiginosos cambios de las últimas épocas han impactado en los diversos planos de la vida social y con ello, los imaginarios sociales que habían sido útiles para organizar y explicar el mundo de la vida colectiva e individual hasta no hace mucho tiempo. A partir de mediados del siglo XX, la escuela, la familia, la comunidad empiezan a tomar otros sentidos, aunque se nombren de igual manera y comienzan a caer las significaciones que las habían definido durante largos períodos de tiempo.

Aquel paradigma de la escuela aliada al Estado y a las familias para conducir a la nación al progreso ilimitado; y, en consonancia, aquel modelo de familia nuclear moderna con roles bien diferenciados; comienzan a mostrar su deterioro y a ser atravesadas por acontecimientos que, la mayoría de las veces, las hacen estallar o al menos las interpelan.

Las significaciones que la modernidad había impuesto empiezan a ser cuestionadas por la emergencia de imaginarios sociales instituyentes de una nueva lógica, la *lógica de lo múltiple*. Desde esta visión, se comienzan a pensar a los sujetos, a los acontecimientos, a lo histórico social desde una mirada pluralista, de la diversidad, de la multiplicidad, criticando permanentemente las mistificaciones y los esencialismos (Fernández, 2007).

Como lo expresa Najmanovich (2011), “desde esta perspectiva conceptual, el sujeto no es lo dado biológicamente, ni una psiquis pura, sino que adviene y deviene en el intercambio en un medio social humano, en un mundo complejo” (p. 52).

Esta, llamada por algunos autores, “crisis de la modernidad” comienza a expresarse a mediados del siglo XX en diversos planos de la vida social. El Estado de Bienestar ya no puede atender los problemas sociales y es fuertemente cuestionado por la mirada neoconservadora y neoliberal que propone la vuelta al liberalismo y un abandono del keynesianismo; el que se considera obsoleto e ineficaz. Se supone que la libertad de mercado traerá un nuevo progreso y el capitalismo financiero se impone fuertemente cambiando las lógicas de las relaciones económicas. Así lo reseña Harvey (2007), quien expresa:

“Desde la década de 1970, por todas partes hemos asistido a un drástico giro hacia el neoliberalismo tanto en las prácticas como en el pensamiento político-económico. La desregulación, la privatización, y el abandono por el Estado de muchas áreas de la provisión social han sido generalizadas” (p. 9).

Como efectos de este modelo, el medioambiente va colapsando con daños irreversibles, a lo que se suman las altas tasas de desempleo y exclusión social, el achicamiento del Estado en materia de políticas públicas y, con ello, su desfondamiento. Como afirma Lewkowicz (2006), cuando se desfonda, “el Estado no desaparece como cosa; se agota la capacidad que esa cosa tenía para instituir subjetividad y organizar pensamiento” (p. 11).

La aplicación de políticas neoliberales golpea fuertemente la subjetividad contemporánea y acarrea consecuencias en diversas áreas de la vida social, mercantilizando los cuerpos, la cultura, los vínculos, la sexualidad, el patrimonio (Harvey, 2007). Como expresa Carballada (2004):

“Se generaron y se siguen generando más y mayores espacios de exclusión social. El crecimiento de la exclusión no impacta solamente en los denominados “excluidos” son también en el resto de la sociedad, ya que quienes se encuentran en el lugar de la inclusión no pueden estar seguros de mantenerse allí” (p. 50).

Asimismo, el ritmo de vida es cada vez más acelerado y las nuevas tecnologías intentan acompañar esta velocidad dando una nueva forma a los vínculos y a las prácticas, produciendo el nuevo fenómeno de “exhibición de la intimidad” (Sibilia, 2010: 15). Expresa la autora que existe:

“Toda una serie de nuevas fuerzas que son sociales, culturales, políticas, económicas y morales, presiones de todo tipo que incitan a hacer del propio *yo* un show, es decir convertir a aquel *yo* autobiográfico [de la Modernidad] en un espectáculo visible” (p. 18).

Con todos estos cambios aumentan los niveles de incertidumbre y grandes porciones de la población mundial quedan arrojadas a la exclusión y a la vulnerabilidad social. Esto dificulta las posibilidades de pensarse individual y colectivamente dentro de un proyecto de vida que otorgue sentido a la existencia. Hay una fragmentación social creciente, que obstaculiza el trabajo solidario con otros, la organización política y sociocomunitaria y la creación de redes de sostenimiento y trabajo colectivo. Carballada (2004) afirma que:

“La crisis trajo como consecuencia la pérdida de espacios de socialización y la crisis de sentido de muchos de ellos (por ejemplo, la escuela); la expresión más clara de ello es fundamentalmente la ruptura de lazos sociales, la conformación de relaciones sociales efímeras y de espacios de encuentro y sociabilidad novedosos que plantean interrogantes y quizás nuevas posibilidades para la intervención en lo social” (p. 51).

Las familias no quedan afuera de la vorágine de los cambios. Desde que en los '60 la píldora anticonceptiva se impuso y masificó y, con ella, la posibilidad de separar el goce de la procreación; estalló aquella idea de familia nuclear moderna arribando la llamada familia pos-moderna o contemporánea. Roudinesco (2013) caracteriza a esta familia como aquella que:

“Une por un período de extensión relativo a dos individuos en busca de relaciones íntimas o expansión sexual. La atribución de autoridad comienza entonces a ser cada vez más problemática, en correspondencia con el aumento de los divorcios, las separaciones y las recomposiciones conyugales” (p. 20).

Esta familia, en consonancia con el imaginario de la época, es bastante más inestable, donde se elige mucho más libremente cuándo ingresar y cuándo salir de ella y en donde

no siempre el adulto es la figura de autoridad ni todos los miembros que la componen están ligados por lazos de sangre y de parentesco. Aparecen nuevas figuras como “el novio de mi mamá” o “la nueva esposa de mi papá” que imprimen nuevas formas a los vínculos y a la vida cotidiana familiar (Siede, 2007).

Estas realidades irrumpen con tanta velocidad y frecuencia en la escuela, provocando muchas veces la incapacidad de explicarlas a los que las viven. De esta manera lo expresa personal directivo entrevistado en nuestro caso:

“Lo que ahora me parece que me está demandando a mí es el tema de las adicciones, que me está preocupando bastante porque nosotros hasta el año pasado, no habíamos tenido ningún tipo de situación que nos afectara. El año pasado yo tuve una niña del secundario que llegó pasada de vuelta mal. Se había (drogado) en la calle (pero llegó mal, mal, mal...) yo de los años que yo llevo de docente, nunca me había pasado” (D).

En este contexto, aquel contrato fundacional de la escuela unida con la comunidad para albergar a los hijos de los inmigrantes y a los pobladores de una zona vulnerada de la ciudad de San Luis, parece haber sido sacudido por el tenor y la complejidad de los acontecimientos que comenzaron a penetrarla. Adicciones, violencias, familias contemporáneas de las más diversas formas y modalidades, nuevas tecnologías, pobreza y vulnerabilidad social, condiciones habitacionales de extrema precariedad, inicios tempranos a la sexualidad y maternidades y paternidades adolescentes; sumado a las prácticas de consumos de los más variados para sentir que se es alguien o que se pertenece a un mundo que, para estos chicos y chicas de la periferia de San Luis, aun se presenta como muy lejano.

Las familias también son atravesadas por la urgencia de asegurar la supervivencia cotidiana y por ello hoy no están tan disponibles como entonces. Expresa el personal directivo:

“Una de las cosas que hemos tratado de trabajar y es lo que nos seguimos replanteando cómo hacer para que los padres se acerquen a la escuela. Porque es una de las problemáticas que tenemos nosotros acá, que los padres a medida que los chicos van creciendo, los padres se van alejando. Nivel Inicial está lleno, hay algún acto, una fiesta, alguna convocatoria, completo. Primer ciclo, la mitad de lo que venía a Inicial. Segundo ciclo, la mitad de la mitad de primero y el secundario no (tengo) nada” (D).

Más contundente es una docente que, atravesada aún por la mirada moderna (en la escuela, las luces; en la comunidad las sombras, lo contaminado, lo imperfecto), expresa respecto al trabajo con las familias: “Sabemos que no podemos esperar cosas de las familias, no podemos pedirle peras al olmo” (D3).

El ser del barrio en donde está la escuela y sentir el estigma social de un contexto asociado a la delincuencia, pobreza, drogas, etc. es un sentimiento que recogen las

docentes y los directivos día a día en las aulas y que intentan abordar de alguna manera. Así lo expresa una de ellas:

“Hay objetivos que nosotras tenemos muy claros: la integración de los chicos porque nosotros tenemos un barrio donde es muy común que los chicos dejen la escuela, entonces tenemos que evitar la deserción de los chicos (...) también inculcarle el rechazo a la violencia, que también lo vemos mucho en el barrio, los chicos están solos, se crían en la calle” (D2).

La directora expresa respecto al proyecto actual de la escuela:

“Y...un poco la idea que yo tengo desde que asumí, es trabajar con los chicos el tema de la marginalidad. Porque nosotros como barrio y como integrantes del barrio, somos marginados socialmente. Desde siempre ¿no? Por una cuestión de que acá siempre había delincuentes, ladrones que siempre... O sea, pasaba algo allá y ¿quiénes eran?, los de este barrio. Entonces hemos quedado con ese rótulo (...). Entonces son una de las cosas que hemos tenido que trabajar mucho y decir: Bueno, yo puedo, porque yo soy un niño como de cualquier otro sector. Ha costado muchísimo, pero bueno hemos tenido (...) porque también los padres tienen esa...donde también todo se resuelve con violencia, no está la palabra de por medio” (D).

Las etiquetas en tanto esencias impactan en la subjetividad que se construye en el espacio escolar, así como la concepción de sujeto que se sostiene desde la conducción. A pesar de buscar bienintencionadamente soluciones al tema de las etiquetas y prejuicios que recaen sobre los alumnos de esta escuela y los configuran de una determinada manera; la concepción de sujeto que se sostiene también es una construcción y contribuye a liberar o a “ratificar a ese ‘otro’ en el lugar de la exclusión” (Carballeda, 2004: 29).

Al enunciar que lo que se busca es que los alumnos de esta escuela piensen, al pensarse, “Bueno, yo puedo, porque yo soy un niño como de cualquier otro sector” (D) se estaría operando desde una lógica binaria, esencialista, de causa-efecto, de lo Uno al pensar la subjetividad. Se entiende con esto que ese otro debe desconocerse y desdecirse en su propia historia, en sus propias características, cultura, contexto, relaciones de opresión que lo atraviesan, condiciones concretas de existencia, lenguaje, estéticas, etc. para poder sentirse y saberse como un “niño de cualquier otro sector”. Y no se es, en este barrio, un niño de cualquier otro sector. Ni ningún niño o niña, cualquiera sea su contexto, puede entenderse -si pretendemos pararnos en la lógica de lo múltiple y entender así su subjetividad- como igual o idéntico a ningún otro.

La intervención social en clave moderna se expresa con estos discursos. Castoriadis (1993) afirma que las significaciones sociales imaginarias operan en un plano inconsciente, simbólico. De ahí la fuerza para guiar las prácticas. Los profesionales que pretenden intervenir en este contexto, en esta escuela, para transformar la mirada de los sujetos sobre sí mismos y lo hacen desde esta lógica; buscan en definitiva la

aculturación de esos otros diversos, la aprehensión de las lógicas de la escuela moderna para pertenecer y ser.

Otra es la lógica de la maestra comunitaria que da clases en contraturno en un espacio denominado CAI: Centro de Actividades Infantiles, programa del Ministerio de Educación de la Nación que apunta a que los niños y niñas de sectores más vulnerados puedan encontrar fuera del horario escolar, pero en la escuela, actividades de educación no formal que les permitan sentirse parte de la institución, continuar afianzando sus aprendizajes, desarrollar habilidades y configurarse como grupo. La docente expresa respecto a su modalidad de trabajo:

“Se trabaja de forma más desestructurada, se trata de ver los universos culturales de los chicos, y uno puede ser más abierto, aplicamos nuestra subjetividad con ellos, y el compromiso con la institución que trabaja. Eso me permite realizar otras tareas, más libertad, relacionarme de otra manera con los papás y con los chicos, más desestructuradas en función de lo que se realiza en el aula” (C)³.

Es el vínculo dialógico de esta docente con esos otros lo que permite abrir otro escenario para las relaciones escuela-familias y comunidad que toma otras características; más afines a la lógica de la multiplicidad, más abierta a lo imprevisto, a las historias diversas, a las subjetividades, a las distintas intensidades, a lo particular. Esta docente expresa además que:

“Lo que importa es que ellos se sientan importantes cuando llegan a la escuela, saludarlos con un beso, y decirles que ellos están acá y que yo me siento bien de que están acá, que ellos sientan que son bien recibidos, desde ahí comienza todo, y por ahí traes algo armado y lo tenés que cambiar en la marcha, cuando están cansados por ahí vamos a dar una vuelta a la plaza y después volvemos” (C).

Es esta otra mirada que guía otro tipo de prácticas y que, como pudimos observar tiene lugar en espacios a contraturno y no formales en la escuela. Espacios que quedan como anexos, por fuera, complementarios y no centrales, para después de lo importante: lo académico, la calidad educativa, la retención, el progreso de los chicos. Significaciones imaginarias más cercanas a la historia, al sujeto, a lo particular, el estar siendo, a sus orígenes y sus deseos. Este paradigma es caracterizado por Carballeda (2004) como “subjetivista” y es producto de “la necesidad de aproximarse de diferentes maneras a la singularidad de los nuevos padecimientos sociales” (p. 82).

Posicionarse desde este lugar en el encuentro familia-escuela implica comprender que la subjetividad ya no puede ser entendida como esencia, requiere un pensamiento no lineal, un avance dialéctico en bucles en nuestras prácticas, una apertura a la imprevisibilidad. Esos otros que no puedo terminar de asir, de explicar, de medir, de evaluar; que no se dejan encauzar como en aquella escuela moderna; quizás sean quienes por primera vez tienen algo para decirle y su voz deba ser escuchada.

Quizás se trata en el encuentro con las familias y la comunidad de abrir un espacio informal, “como no formal y no como sin forma” (Najmanovich, 2011: 49) que habilite a la expresión de las propias voces, del propio deseo, tal como la maestra del CAI; salir a dar una vuelta a la plaza, re-pensarse, re-encontrarse, respirar aire fresco para volver a pensar juntos qué escuela para qué familias se busca construir.

Hacia algunas conclusiones provisorias. El trabajo en red, la redefinición del lugar de la escuela y las familias

En tiempos de caída de los discursos de la Modernidad y de subjetividades e instituciones “estalladas”, se hace difícil pensar de qué manera dos instituciones profundamente interpeladas (escuela y familia) puedan dialogar para rediseñar sus vínculos, más ajustados a un mundo en movimiento y transformación. Las familias ya no son lo que eran y las escuelas tampoco. Aunque ambas formen parte de un mismo entorno, a veces se necesitan y muchas veces se repelen, atravesadas por diversas tensiones en cada uno de los encuentros. Sin embargo, una de las orillas que se puede avizorar para anclar en este mar revuelto es la del retorno al trabajo en red.

La red social y comunitaria “en tanto forma la trama de la vida, no es una sino múltiple; está en perpetuo flujo, cambia su configuración y permite diversos modos de abordaje” (Najmanovich, 2011: 127). El trabajo en red, permite pensar y abrazar la complejidad construyendo modos de intervención social más acertados quizás a los tiempos que corren. La escuela no puede ya enfrentar por sí sola y dar respuestas acabadas a la complejidad y variedad de problemáticas sociales que la envuelven. Es necesario armar, caminar y desandar redes compuestas por múltiples puntos de anclaje, interdependientes, que se convierten cada uno en un lugar de llegada, pero también de partida hacia otros nudos; que se precisan mutuamente y que están en movimiento para acompañar las movedizas subjetividades del siglo XXI. Como expresa Núñez (2003) “red no quiere decir traspaso de responsabilidades, sino articulación de diversos niveles de responsabilidad para llevar adelante tareas diferentes, pero en una cierta relación de reenvío” (pp. 20-21).

Así lo proponen en la escuela:

“Acá se tiene en cuenta a los chicos con sus problemáticas, se trabaja en contacto permanente con la salita del barrio para trabajar en conjunto, para conseguir turnos, para solucionar problemas, mediaciones, que ese profesional de la sala actúe, haga de vínculo entre la escuela y la familia, que esas personas nos sugieran formas de trabajar con ciertas tareas. Cosas que se hacen en conjunto con la comunidad, a veces han venido a pedir que presten la escuela para algo o que participe en actividades externas de la comunidad” (D).

La docente del CAI reafirma:

“Hay que salir a la comunidad, al barrio, fuimos a la radio, a la policía, a la casa de gobierno, a leerle a la gente, tratamos de romper el mito ese de los que son normales y los que no. Se logró que participaran en obras de teatro” (C).

Pareciera ser que en esta búsqueda de comprender y acoger al otro en sus múltiples dimensiones algunos espacios escolares y articulaciones con otras instituciones abren la posibilidad de producir efectos en las subjetividades que habiliten la creación de esperanzas colectivas (Fernández, 2007). Abrir el juego al trabajo con otros, dando espacio a la dimensión deseante de los sujetos podría ser una respuesta mucho más apropiada para tiempos de ruptura de los lazos sociales.

Trabajar con el centro de salud, con la universidad, con las otras escuelas y comedores del barrio para juntos abordar a un sujeto que es complejo, que presenta todas y cada una de estas caras y que transita por estos territorios portando una historia y dejando huellas en ellos es un abordaje más cercano a la lógica de la complejidad. Esta lógica se asienta en algunas hipótesis fundamentales, entre las que se destacan:

“El sistema complejo surge de la dinámica de interacciones y la organización se conserva a través de múltiples ligaduras con el medio, del que se nutre y al que modifica, caracterizándose por poseer una autonomía relativa (...). El contexto es el lugar de los intercambios y, a partir de allí, el universo entero puede ser considerado una “red de interacciones”, donde nada puede definirse de manera absolutamente independiente (...). Este modelo explicativo apunta más a la comprensión global que a la predicción exacta” (Najmanovich, 2011: 52-53).

Aun cuando quede mucho camino por andar y muchas significaciones imaginarias por revisar, la escuela de la periferia hace el esfuerzo por anudar generaciones, atarse a otros y otras que están en la lucha como ella y formar parte de un tejido social que porta una historia y se conduce hacia un futuro que entre todos pueden imaginar.

Quizás se trata de habilitar espacios que permitan conectarse con la imaginación radical de la que hablaba Castoriadis (1993), esa dimensión del ser humano que crea lenguaje, arte, estéticas, instituciones, poesía, música, etc. Ese flujo incesante que no se ata a lo funcional o a lo útil, pero que se alimenta de las utopías y se convierte en el motor de imaginarios instituyentes, transformadores de lo histórico social. Esa imaginación que, según el autor, sólo puede emerger por medio de una educación que forje la autonomía de sus alumnos y habilite espacios para la lucidez.

En definitiva, se busca pensar en

“articulaciones múltiples y diversas, en un fuera escolar o en un dentro-fuera, sostenido en y desde la responsabilidad pública hacia la infancia. Lugares de reenvío que operen como oportunidades nuevas, sobre todo para aquellos sobre los que se cierne la certeza de su inoportunidad” (Núñez, 2003: 23).

Notas

¹ D: Directora de la institución entrevistada.

² D1, D2 y D3: siglas que identifican los docentes entrevistados y cuyas palabras se retoman para este trabajo.

³ C: Docente del espacio CAI entrevistada.

Bibliografía

- CARBALLEDA, A. (2004) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós, Buenos Aires.
- CASTORIADIS, C. (1993) "Las significaciones imaginarias sociales" en CASTORIADIS, C. (1993) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores, Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ, A. (2007) *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos, Buenos Aires.
- HARVEY, D. (2007) *Breve historia del neoliberalismo*. Akal, Madrid.
- LEWCOWICZ, I. (2006) *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós, Buenos Aires.
- NAJMANOVICH, D. (2011) *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Biblos, Buenos Aires.
- NÚÑEZ, V. (2003) "Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía enseñar vs. Asistir" en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 33 septiembre-diciembre, 17-35.
- ROUDINESCO, É. (2013) *La familia en desorden*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- SIBILIA, P. (2010) "Mutaciones de la subjetividad. La exhibición de la intimidad como un eclipse de la "interioridad" en SIBILIA, P. y otros (2010) *La intimidad. Un problema actual del psicoanálisis*. Psicolibro, Buenos Aires.
- SIEDE, I. (2007) "Familias y escuelas: entre encuentros y desencuentros" en SIEDE, I. y otros (2007) *La educación inicial hoy: maestros, niños, enseñanzas*. Ciclo de conferencias. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires.
- TEDESCO, J. (1982) *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Mauro Javier Saiz

Universidad Católica Argentina y Universidad de Buenos Aires. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

E-mail: maurojsaiz@gmail.com

Resumen

En este trabajo presentamos las críticas del filósofo comunitarista A. MacIntyre a la universidad contemporánea y sus consecuencias sociopolíticas e intelectuales. Luego abordamos su propia propuesta de reforma universitaria, intentando vincularla con su esquema teórico comunitarista y señalando la conexión entre ambas esferas. Concluimos con una enunciación de las principales dificultades para implementar un proyecto de este tipo en las sociedades contemporáneas y el valor que de todos modos puede tener el planteo.

Palabras Clave: MacIntyre, universidad, comunitarismo, educación.

Abstract

This paper presents communitarian philosopher A. MacIntyre's criticisms of the contemporary university and its sociopolitical and intellectual consequences. It then takes up his own proposal for university reform, trying to embed it into the author's communitarian theoretical framework and pointing out the connection between both spheres. It concludes with a review of the main difficulties such a project would face in contemporary societies, as well as the value this formulation could nevertheless have.

Key words: MacIntyre, university, communitarianism, education.

SAIZ, M. J. (2019) "El diálogo y la universidad en la teoría de Alasdair MacIntyre", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1 – en./jun. 2019, pp.119-131. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 26/09/2017 – ACEPTADO: 17/04/2018

Introducción

Hace ya años que el modelo universitario contemporáneo viene siendo criticado desde diferentes posiciones teóricas y en diferentes ámbitos. Ciertamente esto no significa que se encuentre al borde del derrumbamiento, ni que sea insostenible, pero esta discusión permite identificar las causas y consecuencias del paradigma vigente, sus repercusiones sociopolíticas y las posibles vías para reformarlo.

Uno de los intelectuales que ha intervenido en el debate ha sido Alasdair MacIntyre. Su preocupación por las formas y resultados de la educación en general, así como por la institución universitaria en particular, emerge en diversas obras a lo largo de décadas y está estrechamente relacionada con su diagnóstico de la filosofía moral en el marco de las sociedades liberales modernas y con su política comunitarista.

En pocas palabras, para el autor la moderna universidad de investigación ha dejado de formar personas con criterios generales de racionalidad práctica y una concepción integrada del mundo y del bien humano. En cambio, produce especialistas idóneos para integrarse a las estructuras socioeconómicas dominantes, pero incapaces de participar con otros en un debate social y político relevante.

En este trabajo expondremos los principales argumentos que el profesor escocés adelanta contra las prácticas y organización actuales de la universidad, así como la propuesta de reforma que él considera necesaria para recuperar la verdadera función de la universidad como espacio de desarrollo de una tradición intelectual y discusión con otras alternativas.

Asimismo, mostraremos la conexión que su proyecto universitario tiene con su posición política comunitaria, la mutua necesidad de estas dos esferas y sus influencias recíprocas. Por último, consideramos las principales dificultades que un plan así enfrenta para implementarse en la realidad de nuestras sociedades y el valor que pueda conservar de todos modos.

Críticas y propuestas

Comencemos entonces por identificar las críticas que MacIntyre enarbola contra la “moderna universidad de investigación”. El espíritu que atraviesa a todas ellas no es otro que lo que décadas atrás lamentaba el autor en el estado del debate filosófico moral moderno y contemporáneo: hemos perdido la noción de las tradiciones filosóficas que daban sentido a nuestros conceptos (MacIntyre, 1984) y que determinaban los parámetros de racionalidad y de verdad (MacIntyre, 1988), con lo que cualquier discusión es infructífera.

Esto se refleja en una universidad, donde la misma empresa colectiva de la investigación racional se encuentra profundamente fragmentada y la discusión moral ha sido poco menos que abandonada. En *Dios, Filosofía, Universidades* la situación de las universidades actuales se resume de este modo. Éstas han sido notablemente exitosas, hay que admitirlo, en cuanto al desarrollo de investigaciones especializadas sobre

problemas puntuales y bien definidos; consecuentemente, la educación que se imparte está dirigida a la formación de especialistas (se desempeñen éstos luego como especialistas o no); y todo ello implica que las universidades en cuanto instituciones se han vuelto cada vez más ricas (en cuanto a los recursos que manejan) y más caras (en cuanto a los costos para su funcionamiento y para el acceso a ellas). Sin embargo, este éxito aparente esconde dos deficiencias fundamentales: no existe investigación sobre las relaciones entre las disciplinas, ni un sentido de contribución a una única empresa compartida de comprensión y conocimiento de la realidad (MacIntyre, 2009a).

Esa fragmentación disciplinaria va de la mano de -y se explica en parte por- el relegamiento que sufrieron las disciplinas que otrora conferían esa visión común e integradora, es decir, aquellas que explicitaban la propia tradición de investigación racional: la filosofía y, desde un punto de vista teísta, la teología. Pero éstas se han visto marginalizadas, reducidas a disciplinas especializadas al mismo nivel que las demás, inmersas en un debate inaccesible para los legos, o directamente expulsadas de la universidad -especialmente en el caso de la teología (MacIntyre, 2009a)-.

Todavía más, la discusión filosófica, no podría superar esta misma condición, puesto que la universidad, dados los modos institucionalizados de investigación y de debate predominantes, excluye cualquier articulación posible de tradiciones filosóficas rivales al liberalismo¹. Ello conduce a que las investigaciones éticas no hagan más que reproducir la inconmensurabilidad del desacuerdo filosófico que emerge del radical pluralismo de la sociedad contemporánea, lo cual priva de un consenso de fondo a la universidad y fragmenta, como ya vimos, la unidad de la investigación (MacIntyre, 1990).

Ausente o desterrada la filosofía, la universidad no tiene otra forma para justificarse a sí misma ante la sociedad que apelar a su funcionalidad al sistema económico-político más amplio, en virtud del éxito de su investigación aplicada o aplicable, como mencionamos más arriba, lo que también se ha descrito como *managerialism* (MacIntyre y Dunne, 2002; Stolz, 2016).

Serrano del Pozo (2016) resume este diagnóstico crítico del pensador escocés en tres “ficciones” de la universidad liberal: la especialización de la investigación y el conocimiento, la neutralidad valorativa o moral y la apelación a la eficacia como criterio de legitimación.

Como se puede apreciar claramente, la caracterización de la universidad contemporánea y sus deficiencias se encuentran completamente integradas con la denuncia del empobrecimiento del debate filosófico que configura el núcleo duro del proyecto intelectual del autor desde su famoso *Tras la Virtud*, e incluso antes. Ahora bien, si la crítica es aguda y constante a lo largo del pensamiento del filósofo, resta preguntarnos si en la dimensión prescriptiva sus propuestas exhiben la misma sistematicidad y coherencia interna.

Los planteos más concretos y desarrollados en esta dirección pueden hallarse en el capítulo final de *Tres versiones rivales de la investigación moral* (1990) y en *Dios, Filosofía, Universidades* (2009a), casi veinte años después. Por supuesto, también emergen parcialmente en artículos, conferencias y entrevistas, antes, durante y después de ese período. Intentaremos ofrecer un panorama de la propuesta, los aspectos más o menos confusos y las objeciones que ha suscitado.

El principio general está enunciado contundentemente en *Tres versiones...*, donde afirma que, si la universidad premoderna había sido un espacio de acuerdo forzado y controlado (*constrained*), y la universidad liberal aspiró a ser una de acuerdo no controlado o espontáneo, lo cual la condujo a su actual estado de decadencia, entonces la nueva universidad que él tiene en mente debería ser: “un lugar de desacuerdo controlado, de participación impuesta en el conflicto, en el cual una responsabilidad central de la educación superior sería iniciar a los estudiantes en el conflicto” (MacIntyre, 1990: 230-231, la traducción es propia). Continúa diciendo que allí los profesores tendrían dos roles que cumplir: en cuanto adherentes a una tradición moral, deberían avanzar la investigación y comprensión dentro de ella, así como entrar en debate con las tradiciones alternativas; pero también cada uno debería ocuparse de sostener dicho espacio institucional donde las diferentes concepciones morales pudieran expresarse y abordar el debate filosófico y teológico sustantivo.

En escritos posteriores, MacIntyre ha enfatizado otros aspectos de su propuesta, no inconexos con el planteo expuesto. En obras más recientes, el autor recupera el proyecto de John Henry Newman. De él extrae tres presupuestos básicos respecto de lo que la universidad debe hacer, cada uno de los cuales supone un desafío para las universidades contemporáneas. En primer lugar, es necesario lograr la unidad de la comprensión, a través de la integración de los conocimientos, antes que la especialización. Segundo, para esto le concede un papel central a la teología y la filosofía, por cuanto el conocimiento natural de Dios indudablemente impacta sobre la concepción global del universo del cual las demás disciplinas estudian aspectos parciales. Por último, la universidad se justifica a partir de bienes internos a ella, no de la provisión de mano de obra calificada y la investigación funcional al crecimiento económico (MacIntyre, 2009b).

Lo que estos pasajes tienen en común es la idea del fin de la universidad. El autor percibe que a la universidad hoy le resulta difícil justificarse en términos filosófico-morales, precisamente porque carece de una concepción sustantiva de lo que debe hacer. Por el contrario, su interpretación es que la universidad se justifica en virtud de una función peculiar que sólo ella puede cumplir acabadamente: es el lugar donde se elaboran y aplican concepciones y estándares de justificación racional, y éstos mismos son evaluados (MacIntyre, 1990); o, en otros términos, se forman razonadores prácticos independientes, capaces de dar cuenta de lo que hacen y dejan de hacer, haciendo jugar

los conocimientos de muchas disciplinas y distinguiendo cuáles son pertinentes en cada caso (MacIntyre, 2009b).

Resulta claro que todo este proyecto implica transformaciones en la organización y funcionamiento de las universidades, aunque persisten ciertos interrogantes sobre la dirección y alcances de estas medidas, así como de otras posibles.

En primer lugar, debe admitirse que han existido intentos alternativos y anteriores de recuperar algún tipo de marco común de pensamiento en la educación superior. Uno de los más renombrados entre estos proyectos fue el de los *Great Books*, propuesto por Hutchins en la Universidad de Chicago, aunque también existieron otros antecedentes similares (Hibbs, 2011). MacIntyre se diferencia de este tipo de propuestas, debido a que ellas siguen moviéndose sobre el desconocimiento de las tradiciones conflictivas en juego. Tanto la selección del canon como la propia interpretación de las obras varían si se la piensa como una única gran conversación no problemática, o si por el contrario, el lector se posiciona en una tradición específica y reconoce la conflictividad inherente a las obras, que muchas veces se oponen entre sí (MacIntyre, 1990). En consecuencia, este tipo de empresas no soluciona el defecto fundamental de la educación liberal, su carencia de una concepción unificadora que reconozca su propia particularidad de cara a concepciones rivales.

Hoy en día, entre los conceptos más ubicuos en el escenario académico destaca el de la interdisciplinariedad, que parecería atacar el mismo defecto de la hiperespecialización y fragmentación que nuestro autor denuncia. Tan prometedora como pueda ser la nueva actitud, padece de las mismas deficiencias que el paradigma mayoritario: reafirma la disciplinariedad y busca agregar o conectar las disciplinas, pero omite una articulación de lo que el aprendizaje o el conocimiento son, así como una visión integrada del mundo y sus presupuestos filosóficos (Hibbs, 2011). En palabras de Gimenez Amaya (2012), en su tesis sobre MacIntyre, la interdisciplinariedad,

“en realidad, es el impulso táctico de un concepto de «interdisciplinariedad» puramente instrumental, ya que en realidad se integran disciplinas muy relacionadas que intentan abordar, a su vez, respuestas técnicas muy particulares y especializadas” (p. 444).

Incluso los críticos del filósofo escocés reconocen que la interdisciplinariedad no es una solución al problema tal como aquél lo ha formulado (Aran Murphy, 2011).

Pero si la propuesta de MacIntyre es diferente y más radical de lo que estos intentos más populares han pretendido, no deja de haber espacio para los cuestionamientos y objeciones. Uno de los aspectos más debatidos entre los lectores del filósofo escocés refiere al grado de homogeneidad interna que las universidades que él imagina deberían poseer.

En la medida que el autor denuncia el fracaso del paradigma liberal en eliminar el desacuerdo filosófico, el cual queda invisibilizado pero no resuelto, reconoce que su

modelo implicaría la formación de universidades diferentes, cada una de ellas adoptando primariamente una tradición o cosmovisión como marco general que ofrecería la tan deseada concepción global del mundo y los parámetros de validez de la investigación racional, dentro de la cual sería posible la integración de las diferentes disciplinas. Incluso se prevé que dentro de ellas se implementen mecanismos de exclusión de los disensos fundamentales y de promoción de aquellos que contribuyan al desarrollo de la tradición consensuada (MacIntyre, 1990).

Esta misma idea de una multiplicidad de universidades filosóficamente comprometidas ha despertado críticas entre quienes entienden que esto haría de dichas instituciones espacios donde se impondría un pensamiento monolítico restrictivo (Harris, 2012), tendiente al statuquismo (Barr, 2006) o hasta rayano en lo totalitario (Wain, 2003). Por lo demás, ello contribuiría a generar un nuevo tipo de fragmentación, ya no interno sino entre las universidades pertenecientes a tradiciones diversas (Smith, 2003)².

Con todo, al mismo tiempo otros leen la propuesta del pensador escocés en clave centralmente conflictivista, conceptualizando a las universidades como espacios de encuentro y debate entre tradiciones (Mourad, 2016; Cowling, 1994).

En muchos casos, estas opiniones derivan de una lectura superficial de la obra de MacIntyre. Él mismo deja en claro en numerosas ocasiones que están en juego dos elementos necesarios y complementarios: por un lado, un consenso filosófico racional fundamental, pero que también permita disensos parciales; y por otro, la existencia de foros y ámbitos de debate donde las tradiciones se enfrenten en un diálogo fructífero, que permita a cada una de ellas recibir los mejores argumentos hostiles e intentar responder a ellos, lo que bien puede redundar en un refinamiento y profundización de la teoría (Serrano del Pozo, 2016; Stolz, 2016; MacAllister, 2016).

Desde luego, incluso si admitimos que las tradiciones deberán estar constantemente abiertas al diálogo y la discusión con sus rivales, persiste alguna ambigüedad respecto del grado de consenso interno que se pretende (Piercey, 2016). Después de todo, es cierto que el modelo preferido por MacIntyre en sus últimas obras es el de la universidad confesional, especialmente en la tradición católica. No obstante, aun allí considera que los estudiantes deberán ser formados, al menos introductoriamente, en otras tradiciones distintas de la propia y como ésta es percibida por aquéllas. Incluso más, considera que estos puntos de vista alternativos deberán ser enseñados por quienes pertenezcan a y conozcan en profundidad esa concepción (MacIntyre y Dunne, 2002; Kavanagh, 2012). Quizá cabría preguntarse cómo estos profesores adherentes a una tradición rival se integrarían en una universidad oficial y mayoritariamente definida según parámetros diversos. En todo caso, lo que se hace evidente es que el modelo propuesto es, sí, moralmente más comprometido que el liberal, pero al mismo tiempo no excluye en ningún momento la apertura al diálogo y el compromiso con el debate de cara a otras cosmovisiones. Por el contrario, mantener abiertos estos canales es la

condición de posibilidad de la supervivencia y relevancia de las tradiciones en un mundo irremediabilmente plural.

Universidad(es) y comunidad(es)

La obra de MacIntyre, desde luego, no se limita a una política de reestructuración universitaria. En el esquema mayor de su *corpus* teórico, la universidad es una institución de indudable relevancia, pero también esencialmente situada, como lo son también las tradiciones racionales que en ella se enseñan y desarrollan. Una presentación de su filosofía moral y política excedería con mucho las posibilidades de este trabajo. Sin embargo, recordemos sumariamente que se ha identificado a este pensador como uno de los exponentes más notorios de la corriente comunitarista.

Entre otras cosas, esto implica que para él, ninguna tradición filosófica moral existe en abstracto, sino que se trata siempre de la articulación racional de los valores y virtudes implícitos en la práctica de una comunidad determinada, situada históricamente. Dicho en otras palabras, la tradición no existe si no es vivida y conservada por una comunidad que la practica (y la desarrolla o modifica en el curso del tiempo).

Con esto en mente, se puede sostener que, si la universidad es el espacio institucionalizado donde la tradición encuentra su explicitación técnico-racional, no deja de depender para ello de la comunidad en cuyo seno la tradición realmente vive y sobre la cual la acción universitaria está llamada a influir. En un sentido muy inmediato, también de esto se trata cuando MacIntyre critica a la filosofía por haberse convertido en una disciplina especializada que habla solamente para sus propios eruditos. Ella está llamada a vincular e integrar las contribuciones de las demás ciencias, como vimos en el apartado anterior, pero también a proporcionar una mejor comprensión de la propia tradición moral a los miembros de la comunidad. La filosofía, en fin, surge de la extensión de las preguntas que cualquier persona ordinaria se hace al cuestionar sus creencias anteriores, y por lo tanto debe mantener un contacto con estas preocupaciones corrientes y así contribuir al bien común (MacIntyre, 2009a).

Así, parece evidente que, en la concepción del autor, las tareas de investigación y enseñanza llevadas a cabo en la universidad deben repercutir de manera positiva sobre la comunidad. Significativamente, uno de los argumentos centrales de su análisis crítico es que en la actualidad esto no sucede. Ello recibe formulaciones diversas según la obra. En *Tres versiones...* se expresa en términos de que la universidad liberal no puede justificarse ni demostrar su relevancia, lo cual ha abierto la posibilidad de agudas críticas (MacIntyre, 1990). En las obras posteriores hemos visto cómo su justificación ha pasado a descansar sobre la funcionalidad económica de la educación y la investigación que se desarrolla, su eficacia. En ambos casos, se trata de una institución que ha perdido su papel original.

Recuperando términos de la obra más temprana del autor, esta evolución se ha descrito en términos del binomio prácticas-instituciones. Cualquier práctica está dirigida primariamente a la obtención de bienes internos a ella misma, mas ésta debe sedimentar, estabilizarse y reproducirse en el seno de instituciones. Pero éstas, a su vez, fácilmente desvían su principal interés hacia bienes externos a las prácticas. Así, se ha dicho, sucede con las universidades. La educación está dirigida a introducir a los estudiantes en las diferentes prácticas propias de cada disciplina y tiene como objetivo global la formación de un razonador independiente, pero la universidad, el marco institucional en el cual se inscribe, debe competir por financiación, status, etc. Como resultado, la educación deja de estimarse en virtud del desarrollo global de las capacidades del alumno como ser humano, y pasa a medirse en términos de evaluaciones estandarizadas, rankings internacionales e inserción laboral de sus graduados (MacIntyre y Dunne, 2002; Hibbs, 2011; Mourad, 2016).

Desde luego, esta particular orientación de las universidades hoy constituye una barrera para que éstas puedan llegar a ser lo que MacIntyre pretende. En diálogo con Dunne, afirmaba que las universidades tienen dos funciones diferenciables, las cuales actualmente resultan contradictorias. Por un lado, son un ámbito de socialización del individuo, de preparación para la inserción en las estructuras socioeconómicas vigentes, pero al mismo tiempo es una tarea central -aunque descuidada- de la universidad el generar capacidad reflexiva en el alumno, lo cual a la postre conduciría a cuestionar el valor y finalidad de las prácticas e instituciones sociales antes mencionadas (MacIntyre y Dunne, 2002; MacAllister, 2016).

Mientras que la universidad liberal es funcional a la sociedad liberal, la universidad que el autor imagina deberá estar ligada, o eso pensamos, al modo de vida comunitario que ha defendido a lo largo de su producción intelectual. En la misma medida que la educación superior liberal, al carecer de un lugar para la filosofía se compartimentaliza y encuentra su razón de ser exclusivamente en la eficacia productiva, olvidando la formación integral del ser humano, la sociedad liberal dentro de la cual funciona tampoco tiene lugar para una vida comunitaria que encarne una tradición moral en la práctica. Las connotaciones políticas del esquema educativo son claras: la carencia de un espacio institucional donde la racionalidad liberal pudiera ser desafiada en términos filosóficos por tradiciones rivales -dada la exclusión ya comentada- contribuye indirectamente a justificar las prácticas político-burocráticas vigentes en las sociedades liberales contemporáneas (MacIntyre, 1990).

Y así como la propuesta política comunitarista de MacIntyre implica recrear comunidades locales donde realmente se pueda vivir la tradición moral, éstas requerirán sus propias universidades a fin de elaborar, defender y refinar los presupuestos filosóficos subyacentes. En otro lugar, el pensador escocés reconocía que en el mundo actual no se puede prescindir del Estado. Éste es el único capaz de proveer ciertos bienes

públicos y las comunidades, aun intentando maximizar las posibilidades locales de una política deliberativa y práctica sustantiva, deberá interactuar e incorporarse de algún modo en una estructura estatal mayor (MacIntyre, 1999). Dada una relación semejante, la propia universidad debería instruir a sus alumnos en lo que necesiten saber para abordar constructivamente la interacción con el Estado, comprender los fines y necesidades de su comunidad y cómo manejarse en el sistema político estatal para obtenerlos (MacIntyre y Dunne, 2002).

Dicho eso, estas comunidades no estarían tampoco tan aisladas, no serían tan inmutables ni estarían cerradas al contacto (y el diálogo) con el otro como muchos críticos han creído leer (Wain, 1994; Harris, 2012), tal como demuestra la propia caracterización de las universidades que hemos venido trazando. Por el contrario, la constante consideración de posibilidades alternativas de interpretación y justificación, la permanente participación de foros de debate con tradiciones rivales y la pretensión de formar razonadores prácticos son, todas ellas, signos de que no se trataría aquí de una permanente reproducción neoconservadora de un *statu quo* férreamente invariable.

A nivel personal, la imbricación de la enseñanza tradicionalmente informada y la vida comunitaria puede explicarse a través de la idea de una *unidad narrativa de la vida*, que permitiría al alumno integrar lo que aprende -en tanto que conocimientos técnicos, pero también y sobre todo, de una concepción del mundo y de la vida- con lo que sucede fuera del aula, con las otras prácticas sociales de las que participa, en el seno de la vida comunitaria. Adicionalmente, la educación no exclusivamente en la tradición de pertenencia, sino en otras rivales y la perspectiva del propio modo de vida desde aquellas otras contribuiría a consolidar y dinamizar la propia concepción a la vez que a reconocer las diferencias y puntos fuertes de las alternativas (MacIntyre y Dunne, 2002).

Uno de los conceptos que mejor expresan esta interacción mutua entre la universidad y la comunidad es el de “público educado” (*educated public*). MacIntyre desarrolla esta noción refiriéndose al contexto de la Ilustración escocesa del siglo XVIII. Según su lectura, la universidad de esa sociedad, logró generar en la sociedad un público que compartiera criterios comunes de racionalidad en la discusión, un cierto consenso respecto de la concepción del bien humano y los desafíos inmediatos que enfrentaba y, consecuentemente, la posibilidad de mantener un debate formal e informal a lo ancho del tejido social que convincentemente informara la toma de decisiones socio-políticas (MacIntyre, 1990; Kavanagh, 2012).

Desde luego, la apreciación del autor es que en la actualidad ese público educado ha desaparecido, en buena medida debido a que la universidad ya no cumple -y bajo su estructura actual no puede cumplir- esa función de educar en la capacidad de participar en un debate racional general a partir de estándares comunes de discusión. Es necesario recrear este público educado, ya no restringido a un grupo privilegiado y minoritario, sino amplio e inclusivo. Paradójicamente, el tipo de reforma universitaria que venimos

describiendo y que para el autor sería imprescindible al efecto de regenerar un público educado sólo podría ser adoptada y puesta en marcha precisamente en una sociedad donde este público ya existiera y se diera el tipo de discusión e involucramiento político que hoy no existe.

Más allá de las dificultades prácticas, podríamos preguntarnos aquí por la articulación teórica de las diversas expresiones de MacIntyre sobre este tema y el resto de su obra. Por un lado, el filósofo atribuye a la fragmentación disciplinaria y la exclusión del debate moral sustantivo esta decadencia de un público educado, el cual evidentemente no puede estar conformado por especialistas incapaces de dialogar entre sí sobre una concepción mayor del mundo y del bien a alcanzar. Esto podría llevarnos a pensar, tal como venimos exponiendo en esta sección, que del mismo modo que la comunidad es el único ámbito que podría recrear un conjunto de prácticas moralmente informadas por una tradición y que la universidad existe fuertemente interrelacionada con la comunidad, también será allí donde se reconstruya un público educado. En otras palabras, si enfatizamos la necesidad de consensos en cuanto a los estándares básicos de racionalidad y del bien que son necesarios para poder llevar adelante un debate filosófico y político -o político, pero filosóficamente informado-, resulta que la propia comunidad es el locus natural tanto de dicho público, como del debate que éste sostendría.

Pero, por otra parte, MacIntyre también carga la responsabilidad de la ausencia de un debate público de estas características sobre la exclusión del disenso y, puntualmente, de la voz de algunas tradiciones relevantes -en su ejemplo, la católica (Kavanagh, 2012)-. Desde este punto de vista, parecería aspirar a un público más amplio que el intracomunitario. En cambio, ahora el conjunto de la sociedad liberal³ se convierte en el escenario del debate. Ciertamente, un debate intertradicional tal es, desde el comienzo, la aspiración del autor para la filosofía moral. Sin embargo, más de una vez ha advertido que es un error pretender imbuir al ámbito del Estado-nación de la lógica propia de la comunidad (MacIntyre, 1999). Entonces, dado que por definición una sociedad contemporánea no puede presentar un consenso acerca de los parámetros racionales de validez ni sobre la concepción global del bien, el debate entre ellas sería de una naturaleza enteramente distinta.

La contradicción no es insuperable, aunque sí sería necesario definir con mayor exactitud el tipo de discusión que se podría mantener en cada nivel -y el tipo de público educado que puede constituirse en cada caso, lo cual nuestro autor no termina de puntualizar-.

Una tarea inconclusa

El proyecto de MacIntyre para la universidad, él mismo lo reconoce, tiene un carácter casi utópico y enfrenta numerosas dificultades para implementarse en las sociedades actuales (Kavanagh, 2012).

En primer lugar, los profesores están hiperespecializados y serían incapaces de cumplir el rol que este modelo les asignaría, vinculando la enseñanza de las prácticas de la propia disciplina con una visión mayor e integral de lo que el conocimiento y la investigación significan. Por supuesto, el autor asigna a la filosofía y la teología una responsabilidad central en esta tarea de ofrecer una visión coherente del mundo y del aprendizaje, recibiendo el aporte de las diferentes disciplinas. Esto no significa que todos los profesores deban ser filósofos, aunque sí demandaría que todos ellos estén en mayor o menor medida formados en los presupuestos filosóficos de la tradición y sean capaces de superar las fronteras de sus propias disciplinas especializadas o subespecializadas en el curso de la enseñanza (Cross, 2014).

Los mismos alumnos se verían desafiados a optar por una formación generalista, la cual les resultaría perturbadora al tiempo que improductiva en términos del desarrollo profesional y la inserción en el mercado laboral.

Y las propias autoridades de la universidad se encuentran hoy dominadas por la lógica “managerialista” que los obliga a competir con otras por estudiantes, docentes y recursos, mientras que una transformación del tipo sugerido tendería a apartarla del modelo de la “exitosa” universidad liberal de investigación, caer en los rankings y verse, en cierta medida, excluida del circuito formal de la educación superior. Es evidente la antieconomicidad de la propuesta, tanto para los estudiantes como para la propia institución.

Como expresamos en las secciones anteriores, una reforma de esta magnitud debería calar en los miembros de la propia universidad -docentes, estudiantes y directivos-, pero también implicaría una modificación curricular significativa, de los criterios de admisión y promoción docente y, en última instancia, exigiría el apoyo de una parte importante de la sociedad -o de comunidades puntuales- para poder sostener el esfuerzo y la reasignación de recursos que esto significaría en las condiciones actuales.

El propio MacIntyre suele asumir el carácter utópico de su proyecto, siempre que se entienda tal utopismo como una evidencia de las limitaciones que la aceptación acrítica del paradigma dominante produce sobre las posibilidades de concebir alternativas prácticas y teóricas. Es cierto que difícilmente veamos una adopción general y espontánea de esta empresa revolucionaria, pero ello no debería impedir reconocer la validez y profundidad de la crítica, así como la necesidad de la reforma. Precisamente, instalar la discusión acerca de la justificación y función de la universidad es un primer paso en orden a reconocer las carencias contemporáneas y la posibilidad de superarlas.

Notas

¹ El liberalismo tiene en el pensamiento de MacIntyre -así como de otros críticos comunitaristas y de otras corrientes- un carácter paradójico. En cuanto pretende postular un set de reglas universalmente aceptables para la coordinación y convivencia social, pero que se muestran lógicamente previas a cualquier enunciación de una concepción particular del bien humano, actúa simultáneamente como una tradición moral y como la negación de todas ellas. En otras palabras, oculta e impide el conflicto moral sustantivo, con lo que de hecho tiene los efectos de una tradición más, al menos en cuanto se opone y excluye a las otras, pero al mismo tiempo, su carencia de una toma de postura sustantiva implica que será incapaz de proporcionar criterios de racionalidad, justicia y bien robustos, como podría hacerlo otra tradición filosófica moral.

² Hablando desde una posición liberal, esta autora rescata el valor de la diferencia. Considera equivocada la noción de racionalidades incommensurables ya que, según su interpretación, comunicarlas es precisamente la tarea del filósofo. Sin ocuparnos aquí de los méritos de su propia contribución, creemos que esta lectura no atiende a la proposición fundamental del planteo macintyreano: las racionalidades no pueden dialogar fructíferamente si no se reconocen el cuerpo general que da sentido a sus términos, y no puede existir un ámbito verdaderamente neutral de mediación.

³ Quizá sería más exacto llamarla extra o transcomunitaria, por cuanto si permitiera un debate moral sustantivo como éste no estaríamos hablando de un esquema propiamente liberal, tal como MacIntyre lo entiende.

Bibliografía

- ARAN MURPHY, F. (2011) "Engaging MacIntyre's God, Philosophy, Universities" en *Nova et Vetera* 9 (4). 981-989.
- BARR, J. (2006) "Reframing the Idea of an Educated Public" en *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27 (2). 225-239.
- COWLING, M. (1994) "Alasdair MacIntyre, religion & the university" en *New Criterion*, 12 (6). 32.
- CROSS, B.R. (2014) "MacIntyre on the Practice of Philosophy and the University" en *American Catholic Philosophical Quarterly*, 88 (4). 751-766.
- GIMÉNEZ AMAYA, J. M. (2012) "La Universidad en el proyecto sapiencial de Alasdair MacIntyre". Extracto de Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Navarra. *Cuadernos Doctorales de la Facultad Eclesiástica de Filosofía* 22 (4). 375-465.
- HARRIS, S. (2012) "The University's Uncommon Community" en *Journal of Philosophy of Education*, 46 (2). 236-250.
- HIBBS, T. S. (2011) "The Research University in Crisis (Again): MacIntyre's God, Philosophy, Universities" en *Nova et Vetera*, 9 (4). 947-966.
- KAVANAGH, L. (2012) "Interview: Alasdair MacIntyre, University of Notre Dame" en *Expositions* 6 (2). 1-8.
- MACALLISTER, J. (2016) "MacIntyre's Revolutionary Aristotelian Philosophy and his Idea of an Educated Public Revisited" en *Journal of Philosophy of Education*, 50 (4). 524-537.
- MACINTYRE, A. (1984) *Tras la virtud*. Editorial Crítica, Barcelona.
- MACINTYRE, A. (1988) *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame University Press, Notre Dame, IN.
- MACINTYRE, A. (1990) *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. Notre Dame University Press, Notre Dame, IN.
- MACINTYRE, A. (1999) *Dependent Rational Animals*. Open Court, Chicago.
- MACINTYRE, A. (2009a) *God, Philosophy, Universities*. Rowman and Littlefield Publishers, Lanham, MD.
- MACINTYRE, A. (2009b) "The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and Us" en *British Journal of Educational Studies*, 57 (4). 347-362.
- MACINTYRE, A. y DUNNE, J. (2002) "Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne" en *Journal of Philosophy of Education*, 36 (1). 1-19.

- MOURAD, R. P. (2016) "Morality, Inquiry and the University" en *The Educational Forum*, 80 (3). DOI: 10.1080/00131725.2016.1173151.
- PIERCEY, R. (2016) "Hermeneutics without Historicism: Heidegger, MacIntyre, and the Function of the University" en *The European Legacy*, DOI: 10.1080/10848770.2016.1139350.
- SERRANO DEL POZO, I. (2016) "La crítica postmoderna de A. MacIntyre a la Universidad liberal: tres ficciones rivales de la Universidad" en *Ideas y Valores*, 65 (160). 205-253.
- SMITH, R. (2003) "Thinking With Each Other: the Peculiar Practice of University" en *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2). 309-323.
- STOLZ, S. A. (2016) "MacIntyre, managerialism and universities". *Educational Philosophy and Theory*, DOI: 10.1080/00131857.2016.1168733.
- WAIN, K. (1994) "Competing Conceptions of the Educated Public" en *Journal of Philosophy of Education*, 28 (2). 149-159.
- WAIN, K. (2003) "MacIntyre: Teaching, Politics and Practice" en *Journal of Philosophy of Education*, 37 (2). 225-239.

Subjetivación, arquitectura y poder: claves para un debate acerca de los sanitarios escolares sin género

Subjectification, architecture and power: keys to debating non-gendered school restrooms

Lucila Da Silva

Instituto Patagónico de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue,
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
E-Mail: mluciladasilva@gmail.com

Resumen

El debate público acerca de los sanitarios sin género se presenta siempre como un dilema: se está a favor de la implementación o se está en contra, pero los “baños mixtos” siempre son concebidos como el espacio donde dos identidades (femenino y masculino) simplemente se suman para fomentar “la inclusión” de los múltiples grises que supuestamente existen entre estos dos polos. La hipótesis principal que se expone resumidamente aquí, es que si la construcción de los sanitarios ha sido de la mano del sistema sexo-genérico binario, cuestionar este último elemento (el régimen sexo-género) demanda cuestionar el primero (el régimen arquitectónico). Como consecuencia, se discuten algunos supuestos vinculados al paradigma arquitectónico que habita en esas tipologías, al tiempo que se enfatiza el doble rol de los espacios escolares, como focos de poder y puntos de resistencia.

Palabras Clave: Sanitarios, poder, arquitectura, subjetividad, escuela.

Abstract

El debate público acerca de los sanitarios sin género se presenta siempre como un dilema: se está a favor de la implementación o se está en contra, pero los “baños mixtos” siempre son concebidos como el espacio donde dos identidades (femenino y masculino) simplemente se suman para fomentar “la inclusión” de los múltiples grises que supuestamente existen entre estos dos polos. La hipótesis principal que se expone resumidamente aquí, es que si la construcción de los sanitarios ha sido de la mano del sistema sexo-genérico binario, cuestionar este último elemento (el régimen sexo-género) demanda cuestionar el primero (el régimen arquitectónico). Como consecuencia, se discuten algunos supuestos vinculados al paradigma arquitectónico que habita en esas tipologías, al tiempo que se enfatiza el doble rol de los espacios escolares, como focos de poder y puntos de resistencia.

Key words: Restrooms, power, architecture, subjectivity, school.

DA SILVA, L. (2019) “Subjetivación, arquitectura y poder: claves para un debate acerca de los sanitarios escolares sin género”, en *Espacios en Blanco*. Revista de Educación, núm. 29, vol.1 – en./jun. 2019, pp. 133-143. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 12/04/2018 – ACEPTADO: 31/05/2018

Introducción

Aunque en la Universidad Nacional de La Plata hay “baños mixtos” desde 2012 y en la Universidad Nacional de Cuyo desde el año 2016¹, el tema de los “baños sin género” entró en agenda a mediados de 2017 cuando se conoció el caso de una escuela técnica del partido de Tigre en el que la Directora había intentado -sin éxito- implementar un “baño unisex” para que “las mujeres y los alumnos *gays* y *trans*” (Sousa Diaz, 2017: 1) pudieran ir a los sanitarios sin ser hostigados. Resulta notable en este contexto, que en la amplia mayoría de los casos el debate se presenta como un dilema entre quienes abogan por la implementación de “baños mixtos” y quienes se oponen, pero la naturaleza de estos espacios no se somete a discusión. Efectivamente, desde estas posturas, los sanitarios sin género son concebidos como el lugar donde dos *identidades* (femenino y masculino) simplemente deberían sumarse -o no- para fomentar “la inclusión” de los múltiples grises que supuestamente existen entre estos dos polos.

En lógica un falso dilema es un razonamiento en el cual se presentan dos opciones como las únicas posibles, cuando en realidad hay varias alternativas más que no han sido tenidas en cuenta. En este artículo, se afirmará que existe un “falso dilema” con el objetivo de invitar a repensar los términos en los cuales el argumento ha sido planteado. Considerando que las premisas fijan necesariamente los términos de la discusión, es fundamental revisarlas. En el dilema *baño mixto sí-baño mixto no* las premisas apuntan, en principio, a cómo entendemos dos cuestiones fundamentales: las categorías *sexo* y *género*, y el vínculo entre arquitectura y subjetividad.

El objetivo de este artículo es compartir las primeras reflexiones de una investigación² doctoral en curso acerca de los sanitarios escolares. Para eso, se sintetizan los principales vectores de análisis, organizados en este punto alrededor de una suposición inicial. Esta hipótesis señala que si la emergencia de los sanitarios escolares está directamente implicada con la consolidación del sistema sexo-genérico binario, cuestionar este último proceso demandaría cuestionar el primero. Dicho de otra forma, además de las reflexiones *de género*, es necesario discutir el paradigma arquitectónico que habita en esas tipologías como las conocemos.

Ni mujeres, ni hombres

La concepción sexo-genérica más tradicional entiende que existe una relación de continuidad entre los genitales de una persona, su fisonomía y capacidades, y sus vínculos sexoafectivos y que las opciones son sólo dos: “hombre” y “mujer”. Otra visión, *progresista*, sigue sosteniendo que hay solo dos tipos de “sexo” (hembras y machos), pero que es legítimo que cada “uno/a” *decida* qué “identidad de género” asumir (*gay*, *lesbiana*, *trans*, etc.) De alguna forma, esta es la postura que adoptaron algunos sectores del feminismo³ y también la que dominó varias lecturas de la Ley de Identidad de Género argentina (2012).

La interacción entre estas dos concepciones se observa con claridad en las imágenes utilizadas para ilustrar la polémica de los baños: si los sectores conservadores se aferran a las ilustraciones que desde hace muchos años indican los respectivos baños (Figura 1), algunos sectores embanderados en los discursos de la “diversidad”⁴ se valen de los mismos dos dibujos para manifestar su deseo de dar cabida a las *combinaciones* (Figuras 2, 3 y 4). Así, como en el lenguaje digital donde todo lo que se dice es el resultado de combinaciones entre ceros y unos, estos discursos invitan a celebrar 3, 9 o acaso -como propone Facebook- 54 (!) identidades de género. Los llamados “nuevos” géneros aparecen así, como los múltiples grises entre dos polos primarios a partir de los cuales el resto se define (es elocuente otra vez el caso de la red social Facebook, donde uno puede elegir entre ser “masculino”, “femenino” o “personalizado”).

Como consecuencia, dentro de los términos en los que el debate se ha planteado, la posibilidad de implementar los “baños mixtos” supondría adicionar los elementos arquitectónicos específicos de cada uno de estos referentes, que van a aparecer cumpliendo un rol primigenio (hombre y mujer). Este gesto volvería factible “incluir” a los *Otros*, aquellos que sobrevuelan con mayor o menor definición (*definirse* es uno de los imperativos de la ontología hegemónica de nuestro tiempo) el *continuum* que va de lo “masculino” a lo “femenino”.

Figura 1



Figura 3



Figura 2



Figura 4



A pesar de esta visión bastante generalizada, es necesario recalcar que existe otra posibilidad, que se identifica con lo que Zita (1998) llama una “ontología posmoderna del

sexo". Dentro de estas perspectivas, "el cuerpo es visto como objeto político, social y cultural, no una naturaleza pasiva gobernada por la cultura" (Fernández, 2003: 147). Los interrogantes que inspiran estas lecturas, apuntan a saber si acaso no podemos pensar que también el "sexo" es, como se dice, una "construcción cultural"⁵. En ese caso, si se adopta esta posición teórica (y se modifican las premisas del dilema inicial), entonces se entiende que la genitalidad no define a priori nuestra identidad. Por lo tanto, el problema pasa a ser examinado desde otros puntos de vista, si la genitalidad no es binaria ni determinante, ¿cómo tendrían que ser nuestros sanitarios públicos?

Algunos antecedentes históricos

Los sanitarios son espacios relativamente nuevos. Los proyectos oficiales de gestión de los desperdicios humanos aparecieron en nuestro territorio a mediados del siglo XIX y evolucionaron rápidamente. Hasta ese momento la práctica usual consistía en orinar o defecar al aire libre o en "bacinillas" cuyo contenido era arrojado la mayoría de las veces por las ventanas de las edificaciones. En 1856 comienzan a regularse estas costumbres, en primer lugar, prohibiendo que se arrojen las aguas "servidas" o "inmundas" por las ventanas hacia las calles, luego exigiendo la construcción de sumideros (desagües naturales) y pozos o letrinas en los locales y casas particulares. Sin embargo estas normativas⁶ regulaban sectores o locales específicos y no contenían directrices constructivas aplicables a todo el entramado urbano. Las medidas más generales aparecen recién en 1871 y su preocupación central es la vivienda obrera. Finalmente, en 1878 se sanciona en Buenos Aires el *Reglamento General de Construcciones* donde se exige por primera vez la presencia en todas las viviendas de un "cuarto de letrina" con un "aparato inodoro con depósito de agua", antecedente directo de los sanitarios domésticos como los conocemos. Los primeros inodoros llegaron a nuestro país a fines de ese mismo siglo, pero recién se volvieron un artefacto de uso generalizado a principios del siglo XX (Ben, 2014). En esa época también se modifica la distribución de las viviendas y los sanitarios pasan a estar ubicados en el interior; lo cual quiere decir que ya no es necesario cruzar patios o galerías para ingresar a los baños. Sin embargo, este fue el proceso que siguió la evolución doméstica, a nivel de las instituciones escolares la situación fue distinta.

El proceso de escolarización masiva estuvo acompañado de un auge arquitectónico a partir del cual se construyeron gran cantidad de escuelas, y gran cantidad de escuelas preexistentes (que dependían otrora de organizaciones de la sociedad civil) fueron modificadas para ser puestas bajo el ala del control estatal (Puiggrós, 1990). Lo interesante es que la amplia mayoría de los edificios escolares (Shmidt, 2000) que fueron construidos desde mediados del siglo XIX cuentan con sanitarios y que estas tipologías están desde su fundación separadas por "sexo". Además, un relevamiento breve de la documentación existente (planos, memorias técnicas y fotografías) resulta útil para

constatar que estos espacios no han cambiado sustancialmente, ni en las escuelas, ni en las viviendas.

En una entrevista que se publica en 1984 bajo el título “Espacio, saber, poder”, Foucault afirma que la arquitectura es una “tecnología de poder, de gobierno” (Foucault, 1991). Para él resulta llamativo que hasta el siglo XVIII este campo de saber no estaba entre las principales preocupaciones de los gobiernos. En realidad, entiende que existía una preocupación usual por los aspectos constructivos; pero lo que comienza a suceder en el siglo XVIII es que la gran mayoría de los tratados de gobierno o acerca del “arte de gobernar” van a incluir al menos un capítulo sobre dos campos de conocimiento que hoy son disciplinas autónomas: la arquitectura y el urbanismo.

De forma semejante se presentan las cosas en el territorio que más tarde fue Argentina. En los digestos que reúnen la legislación sancionada en la Ciudad de Buenos Aires⁷ (reglamentos, ordenanzas, etc.) entre 1810 y fines de 1840, no hay casi menciones a cuestiones constructivas o de planeamiento urbano. Toda la normativa está en ese período exclusivamente referida a la cuestión del conflicto armado, que era la preocupación fundamental de esa coyuntura. Los temas centrales de esos tomos son las guerras civiles y coloniales, el armado institucional, el establecimiento de límites territoriales, la distribución de cargos políticos, etc.

A fines de 1840 comienzan a aparecer, de forma muy dispersa, algunas legislaciones específicas sobre higiene (las primeras inspiradas en el miedo al *cólera morbus*); y en 1878 la fisonomía de estas normas ya había cambiado por completo. La nueva preocupación es, a todas luces, la organización del espacio urbano (pavimentación de calles, establecimiento de límites de terrenos, construcción de veredas, acuerdo sobre lineamientos constructivos, indicación de lugares específicos de lavado de ropa y destino de desechos, señalamiento de lugares para extraer agua consumible, por citar algunos ejemplos). Aparece entonces el problema -fundamental- del *orden*, que en principio se pensará como orden en el espacio, en la ciudad. Sin embargo, estas preocupaciones serán en esa época encabezadas por profesionales vinculados a la medicina, conocidos como “higienistas” -y no por urbanistas- eran ellos los que a fines del siglo XIX “decidían sobre las ciudades” (Paiva, 1996; 2000). Así visto, aquello que Foucault señaló pensando en Francia, respecto al surgimiento de la arquitectura como problema de gobierno, tiene bastante asidero en nuestro territorio. En todo caso, esto no resulta extraño, si se considera el estrecho vínculo que existía entre los higienistas locales y sus pares europeos (Armus, 2000; González Leandri, 2006; 2013; Díaz, 2016).

Siguiendo esta argumentación, la arquitectura puede ser pensada como una forma específica de ejercer el gobierno, de ordenar el espacio, la circulación, de regular los accesos, los pasajes y fundamentalmente (problemática que ocupa un espacio fundamental en el sistema filosófico de Foucault) de administrar la visibilidad.

Arquitectura, poder y subjetivación

Interesa subrayar que los ejemplos históricos -aunque expuestos brevemente y de forma poco rigurosa, como en este caso- pueden resultar útiles para ilustrar cómo los espacios que son conocidos y frecuentados (y que se decide construir) no fueron siempre iguales, y de alguna forma portan concepciones acerca de nosotros mismos⁸. En ese sentido, puede complejizar este debate un interrogante acerca de la naturaleza de los objetos arquitectónicos, y del rol de ese campo de saber en la sociedad. En particular, preguntarse si la arquitectura refleja o representa los cuerpos y las formas de habitar o, por el contrario, si los produce y en algún punto los constriñe.

El presente trabajo se distancia de aquellos estudios que entienden a las edificaciones en términos de representatividad o simbolización. Por ejemplo, el artículo de Chiurazzi (2007), en el que invita a un replanteo de la “infraestructura escolar” a partir de una definición del vínculo entre arquitectura y pedagogía. Aquí la autora, si bien elabora descripciones muy interesantes en precisos y ricos términos arquitectónicos, propone líneas de análisis que conciben a los espacios escolares en términos de “escenarios”, “simbolización” y “reflejo de actitudes”. En ese sentido, arriesga de una manera un poco contradictoria que “Los lugares *performan* a sus usuarios y tienen siempre un valor simbólico” (p. 5). Resulta más afín el análisis que realiza Lambert (2013) quien reflexiona acerca de los modos en que lo humano se ha subjetivado en las convenciones arquitectónicas. Para este autor, “Foucault no está interesado en el panóptico en tanto edificio, sino en la medida en que se erige como una combinación de líneas de visibilidad que forman relaciones de poder entre los individuos que son afectados por esas líneas⁹” (p.19).

En ese sentido, los objetos arquitectónicos en general y los sanitarios en particular, pueden ser entendidos como “formas específicas de especialización del poder” (Preciado, 2014). Desde esta perspectiva, se reafirma el carácter *performativo* de la arquitectura. Sin embargo, éste reside no en su poder simbólico, sino en su capacidad de simultáneamente portar y producir distintos órdenes o regímenes de saber-poder. Respecto al objeto de la presente indagación, es innegable que la tipología de los sanitarios “unifica y produce una forma hegemónica de entender las prácticas corporales” (Duong, 2009: 87).

El Modulor (Figura 5) fue un sistema de medidas que suponía la posibilidad de vincular las proporciones humanas con las arquitectónicas. Su creador, el arquitecto conocido como Le Corbusier, pensaba que el cuerpo y las funciones de las personas podían ser racionalizados. El título de una de sus obras es elocuente: *El modulor: ensayo sobre una medida armónica a la escala humana, aplicable universalmente a la arquitectura y a la mecánica (1961 [1948])*. Uno de los aspectos más sobresalientes de este modelo, es su parecido con *El Hombre de Vitrubio* (Figura 6) de da Vinci. Más allá de las diferencias que pueden surgir de un análisis detallado, es evidente que ambos

aspiraron a construir un sistema antropométrico que pudiera ser extrapolado como principal criterio constructivo. En ese sentido, resulta interesante el planteo de Taboada (1996), cuando declara que en ninguno de los dos casos

“[Se trata de] la representación del hombre por mero amor al arte, sino de un sistema de proporción que les sirve para controlar su arquitectura; «estas medidas están en sus edificios», decía Leonardo, y el propio Le Corbusier se sorprendía al encontrar que toda la Unité de Marsella se había construido en base a quince medidas del Modulor” (p. 83).

A contramano de algunos discursos muy difundidos que se acercan a este tipo de gestos teóricos con aspiraciones universalistas, es importante sostener que no hay una idea unificada de lo humano, ni del cuerpo humano (Foucault 1968; 1992; Butler, 1997; 2009), ni de las funciones de estos cuerpos -aunque quizás este sea el área de mayor vacancia investigativa¹⁰. Algunos autores sugieren que lo humano mismo se ha subjetivado en las convenciones arquitectónicas, lo cual quiere decir que las construcciones con las que nos vinculamos a diario no nos reflejan, sino que nos ordenan y gestionan nuestras formas de estar en el espacio, y en estos movimientos nos producen. Otros autores (como Paul B. Preciado) sugieren específicamente que resta explorar el vínculo entre *arquitectura* y *poder*. Acaso también sea fundamental pensar este vínculo teniendo en mente que ningún espacio es espacio-no-vivido. Es decir, que éstos se definen dinámicamente en una negociación constante con nuestras formas de experiencia y nuestros cuerpos, con nuestras formas de *habitarlos*.

Figura 5

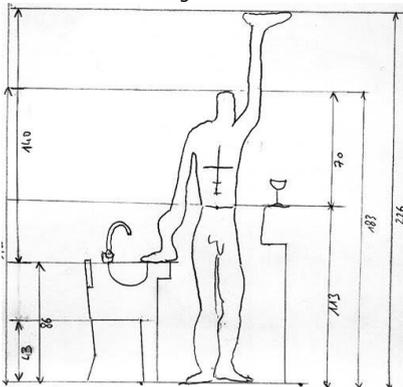
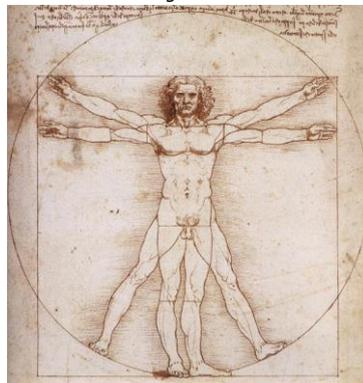


Figura 6



De todos los espacios que se entran en el campo social, la escuela es quizás aquel que más ha desarrollado su ser *maquinico*¹¹. Ésta ha asumido desde su fundación importantes compromisos (Carli, 1999; Scharagrodsky y Southwell, 2008; Pineau, Dussel y Caruso, 2009; Sibilia, 2010), entre los que se destacan su pretensión de ser la

formadora universal, y el haberse erigido como el principal *dispositivo* de gestión y producción de lo corporal. Este rol no fue marginal, la escuela primaria moderna surgió en diálogo con el proceso de constitución del sujeto-cuerpo infante. Dicho con otras palabras, el cuerpo infantil no ha adquirido sus rasgos característicos sino a partir de la escolarización primaria. De ahí que resulte interesante rastrear la manera en la que algunos dispositivos escolares han producido y producen posiciones de sujeto-cuerpo.

Es también en la escuela donde abundan los discursos de la “inclusión”, la “tolerancia” y el “respeto”, de los que auspiciosamente se puede sospechar. Quizás se dé lugar a otras perspectivas si *nos* preguntamos por qué sentimos que hay personas o actitudes que hay que incluir, tolerar o respetar; o qué conductas, actitudes o estéticas nos molestan tanto que debemos tomar medidas para tolerarlas y respetarlas. Problematicar específicamente quiénes son en nuestra sociedad -y en las escuelas- los “excluidos” que necesitan “incluirse”, y además preguntarse principalmente ¿incluirse a qué?

Hipótesis finales

Lamentablemente, no es suficiente con repensar los espacios en los que vivimos y los que queremos vivir. El código de planeamiento urbano de la ciudad de Buenos Aires (del cual se han clonado todo el resto de los códigos) es categórico, impone límites precisos. Actualmente, se está discutiendo un nuevo código que si bien no establece diferencias “de sexo” para los sanitarios públicos o privados, sí sostiene la separación “por sexos” en todas las instituciones educativas, en los niveles primario y secundario de todas las modalidades de la enseñanza oficial (en algunos casos la separación también es por edades). No obstante, hay una notable excepción en Nivel Inicial, donde se estipula que haya “sanitarios para niños”, pero no se dice nada acerca de la separación por sexo. Por lo tanto, es esperable que los mismos obstáculos con los que se enfrentó Silvia, la directora *resistente* de Tigre, estén esperando a muchos de los que tengan iniciativas similares en ámbitos oficiales. Nada indica que sea posible a corto o mediano plazo seguir explorando las posibilidades abiertas por las leyes de Identidad de Género (2012) y de Educación Sexual Integral (2006).

Al principio de este trabajo se afirmó que los debates más difundidos acerca de los sanitarios sin género estaban planteando una falsa dicotomía. Con el propósito de defender esa aseveración, se intentó exponer esquemáticamente algunas líneas de análisis para sembrar dudas acerca de los términos de la discusión. Por esa razón, asumiendo el riesgo de caer en simplificaciones, se presentaron gran cantidad de interrogantes buscando dejar planteado un *mapa* de la problemática, y de sus dos supuestos principales: el sistema sexo-genérico y la naturaleza de los objetos arquitectónicos. Se enfatizó también, el rol fundamental que desempeñan los espacios escolares, en su doble rol de focos de poder y puntos de resistencia.

Finalmente, en esta investigación se entiende que no existe un dilema frente a los sanitarios, porque no hay sólo dos opciones, sino que las alternativas son *múltiples*. Es posible construir baños para *todxs*, que cuestionen el paradigma arquitectónico universalista y *heteronormado* y los regímenes de exclusión que lo habitan.

En este escenario, mientras se *milita* el cambio material, quizás sea posible aferrarse a la idea de que siempre hay otros espacios y también espacios-otros, *heterotopías* (Foucault, 1968), que pueden habitarse de maneras múltiples, en estrategias vitales. Puede pensarse que estas estrategias son las que están poniendo a funcionar “*lxs pibxs*” en las escuelas cuando no quieren ir al baño que tienen asignado y solicitan ir al de los preceptores; otras veces tienen amistades que hacen “de campana” en las puertas de los espacios hostiles; o “*las chicas*” ingresan en manada a los baños asignados a los “*hombres*”. En un punto, estas son las formas actuales de ocupar los espacios del poder. De escabullirse, de desafiar y definitivamente de animarse a resistir.

Notas

¹ También en la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo fueron implementados los baños sin género en agosto de 2017.

² Este artículo expone por primera vez algunos avances de una investigación doctoral en curso, realizada en el contexto de una Beca CONICET.

³ Fernández (2003) por ejemplo, recupera la postura de Grosz (1994) y afirma que es posible rastrear un “determinismo biológico” en autoras de la “primera fase” como Simone de Beauvoir, Shulamith Firestone o Mary Wollstonecraft; y un “fundacionalismo biológico” en feministas constructivistas como Juliet Mitchell, Julia Kristeva, Michele Barret y Nancy Chodorow. Para ella, ambas tendencias comparten “una noción de cuerpo determinado biológicamente y ajeno a logros culturales e intelectuales; una distinción entre una mente sexualmente neutra y un cuerpo sexualmente determinado” (p. 141).

⁴ Para una exploración de los debates críticos acerca de los discursos de la diversidad ver Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000).

⁵ En esta línea de pensamiento se encuentran los trabajos de Judith Butler y Teresa de Lauretis, entre muchos otros.

⁶ Art. 2857. Medidas de prevención contra el cólera Morbus. *Registro Oficial de la República Argentina*. Tomo Primero 1810 a 1821, Buenos Aires, Argentina, 12 de diciembre de 1848; Reglamento para el mercado del plata. *Memoria de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina*, 9 de diciembre de 1856; p. 101 (XVII); Ordenanza prescribiendo la construcción de sumideros y otras medidas de higiene pública *Memoria de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina*, 6 de abril de 1857; -Ordenanza sobre “Inspección, vigilancia e Higiene de casas habitadas por más de una familia” del 14-1 -1871 en Digesto Municipal de Buenos Aires (1872), pp. 185-186; “Reglamento para las casas de inquilinato, conventillos y bodegones” del 16-6-1871 en Digesto Municipal de la Ciudad de Buenos Aires (1884), pp. 117-119; Ordenanza Reglamentaria de construcciones. *Digesto de Ordenanzas, Reglamentos y Acuerdos de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires (1890)*. Buenos Aires: Imprenta de la Sociedad Anónima “La Nación” 21 de junio de 1887, pp. 200-215.

⁷ Considerando las fuentes citadas, podría decirse que algunos hallazgos y análisis de este artículo sufren de un fuerte sesgo metropolitano. En ese sentido, importa dejar en claro que ni el presente trabajo, ni la investigación de la que éste se desprende, tienen la pretensión de ser historiográficamente rigurosos, ni de generalizar; y mucho menos de extrapolar *modelos* de análisis. Bien por el contrario, el objetivo principal es poner contra las cuerdas algunos argumentos falaces que han circulado por los medios de comunicación. En todo caso, tratándose de un área de significativa vacancia, es esperable que los contornos del verdadero problema de indagación, y de las variables implicadas, aún estén por definirse.

⁸ En *Dichos y escritos* (1984) Foucault afirma que el fin de todo su trabajo filosófico es hacer una “ontología de nosotros mismos”.

⁹ “It is clear that Foucault is not interested in the panopticon as a building, but rather as a combination of lines of visibility that form relations of power between the individuals affected by these lines” [traducción propia].

¹⁰ El acercamiento más célebre a problemáticas que podríamos llamar provisoriamente *fisiológicas* desde la perspectiva del presente trabajo, es quizás la primatóloga Donna Haraway en su libro de 1989.

¹¹ Este carácter maquínico de la escuela es explorado en el contexto de mi investigación, a la luz de los trabajos de Le Corbusier, 1998 [1923]; Pineau, Dussel y Caruso, 2001 y Guattari, 2013.

Bibliografía

- ARMUS, D. (2000) "El descubrimiento de la enfermedad como problema social" en ARMUS, D. *El progreso, la modernización y sus límites (1880-1916)*. Sudamericana, Buenos Aires.
- BEN, C. (2014) *La Ingeniería Sanitaria en la Argentina: un recorrido por el desarrollo de la profesión*. Lazos de Agua, Buenos Aires.
- BUTLER, J. (1997) *Lenguaje, Poder e identidad*. Síntesis, Madrid.
- BUTLER, J. (2009) "Performatividad, precariedad y políticas sexuales" en *AIBR Revista de Antropología Iberoamericana*, 4 (3), 321-336.
- CARLI, S. (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana, Buenos Aires.
- CHIURAZZI, T. (2007) "Arquitectura para la educación, educación para la arquitectura" en BAQUERO, R. y FRIGERIO, G. *Las formas de lo escolar*. Del Estante, Buenos Aires.
- DIAZ, M. (2016) *Vidas negadas. Una genealogía de la construcción de la otredad en la Argentina moderna y sus derivas en el presente*. Publifadecs, General Roca.
- DUONG, K. (2009) The politics of space: Sexual Subjectivity and the College Dorm. *Intersections. Women's and gender studies in review across disciplines*, 7, 82-93.
- DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000) "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas" en *Cuadernos de pedagogía Rosario*, (7), 33- 54.
- FERNANDEZ, J. (2003) "Los cuerpos del feminismo" en MAFFIA, D. *Sexualidades migrantes, género y transgénero*. Feminaria, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1968) *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1984) *Dichos y escritos*. Gallimard, Paris.
- FOUCAULT, M. (1991) "Space, Knowledge and Power" en RABINOW, P. *The Foucault Reader*. Penguin, Harmondsworth.
- FOUCAULT, M. (1992) *Microfísica del poder*. La Piqueta, Madrid.
- GONZALEZ LEANDRI, R. (2006) "La consolidación de una inteligencia médico profesional en Argentina: 1880-1900" en *Diálogos. Revista electrónica de Historia*, 7 (1), 36-79.
- GONZALEZ LEANDRI, R. (2013) "Internacionalidad, higiene y cuestión social en Buenos Aires (1850-1910) Tres momentos históricos" en *Revista de Indias*, 73 (257), 25-54.
- GROSZ, E. (1994) *Volatile Bodies. Toward a Corporeal Feminism*. Indiana University Press, Indiana.
- GUATTARI, F. (2013) *Líneas de fuga: por otro mundo de posibles*. Cactus, Buenos Aires.
- HARAWAY, D. (1989) *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. Routledge, Nueva York y Londres.
- LAMBERT, L. (2013) *The funanbulist pamphlets VOL II*. Leopold Lambert, London.
- LE CORBUSIER (1961 [1948]) *El Modulor. Ensayo sobre una medida armónica a la escala humana aplicable universalmente a la arquitectura y a la mecánica*. Poseidón, Buenos Aires.
- LE CORBUSIER, C. (1998 [1923]) *Hacia una arquitectura*. Apóstrofe, Barcelona.
- PAIVA, V. (1996) "Entre miasmas y microbios: la ciudad bajo la lente del higienismo" en *Area*, 7, pp. 23-32.
- PAIVA, V. (2000) "Teorías médicas y estrategias urbanas" en *Estudios del habitat*, II(7), 5-19.

- PINEAU, P., DUSSEL, I. y CARUSO, M. (2009) *La escuela como máquina de educar*. Paidós, Buenos Aires.
- PRECIADO, P. B. (2014). Entrevista con Jesús Carrillo en *Desacuerdos*, 2, 244-261.
- PUIGGRÓS, A. (1990) *Sujetos, disciplina y currículum; en los orígenes del sistema educativo argentino*. Galerna, Buenos Aires.
- SCHARAGRODSKY, P. y SOUTHWELL, M. (2008) "El cuerpo en la escuela" en *Explora las ciencias contemporáneas*, x, 1-16.
- SHMIDT, C. (2000) "De la 'escuela palacio' al 'templo del saber'. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires 1884-1902" en *Entrepasados*, 9 (18), 65-88.
- SIBILIA, P. (2010) "¿Es posible una escuela post disciplinaria? ¿Y sería deseable?" en PEIRONE, F. *La educación alterada: Aproximaciones a la escuela del siglo veintiuno*. Salida al mar, Córdoba.
- SOUSA DIAZ, G. (1 de julio de 2017) "La directora de una escuela argentina y un dilema que recorre el mundo: a qué baños pueden ir los alumnos gays y trans" en *Infobae*, pág. 1.
- TABOADA, J. M. (1996) El Modulor de Le corbusier en *Boletín académico*, 20, 20-30.
- ZITA, J. (1998) *Body Talk. Philosophical reflections on sex and gender*. Columbia University Press, Nueva York.

La pedagogía empresarial en la consolidación hegemónica: un debate silenciado

Pedagogy of management in the consolidation of hegemony: a debate silence

Claudia Figari

Universidad de Buenos Aires (UBA). Universidad de Luján (UNLU). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

E-mail: figari.clau@gmail.com

Resumen

El artículo analiza el papel que asume la pedagogía del management en el disciplinamiento laboral y social de los trabajadores. El estudio enfatiza en los vínculos entre la agencia pedagógica empresarial y el proceso de legitimación social de las reglas corporativas en el orden local y global. Se exponen tesis explicativas sobre el funcionamiento de dicha agencia basada en funciones de transposición, transmisión y evaluación continua de las prescripciones corporativas. El análisis realizado identifica las tensiones en la implementación de la agencia pedagógica y las condiciones a partir de las cuales se generan resistencias en los trabajadores. El artículo se basa en un estudio de casos múltiples en corporaciones de la industria siderúrgica, automotriz y de hidrocarburos.

Palabras Clave: Corporaciones, agencia pedagógica empresarial, hegemonía, disciplinamiento, pedagogía crítica del trabajo.

Abstract

The article analyzes the role assumed by management pedagogy in the labor and social discipline of workers. The study emphasizes the links between business educational agency and the process of social legitimating of corporate rules in the local and global order. The article presents some theses on the functioning of this agency based on transposition, transmission and continuous assessment of corporate requirements functions. The analysis identifies tensions in agency implementation and the conditions from which resistances are generated in workers. The article is based on a multiple case study in corporations in the steel, automotive and oil industries

Key words: Corporations, business pedagogical agency, hegemony, discipline, critical pedagogy work.

FIGARI, C. (2019) "La pedagogía empresarial en la consolidación hegemónica: un debate silenciado" en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1. – en./jun. 2019, pp. 145-160. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 15/02/2018 – ACEPTADO: 31/05/2018

Introducción

En el contexto del capitalismo global, la formación de los trabajadores y de los ciudadanos constituye una materia de interés, no sólo de las políticas gubernamentales sino también de los organismos internacionales y de las corporaciones. En ese marco, las grandes empresas implementan un conjunto de mediaciones pedagógicas a los efectos de formar trabajadores según las reglas corporativas imperantes. El estudio de la agencia pedagógica empresarial resulta relevante ya que posibilita visibilizar el proceso a partir del cual se pretende formar a los trabajadores según las reglas del management, en el marco del capitalismo en su fase actual. Aquí se dirimen nuevos dispositivos de disciplinamiento laboral, social y cultural que requieren ser analizados desde los estudios sociológicos y educacionales críticos.

Las líneas de investigación que desarrollamos en la última década han profundizado en el análisis de las formas de concreción del vínculo pedagógico que se despliega en el proceso de trabajo en filiales de grandes empresas transnacionales radicadas en Argentina.

En el contexto de la hegemonía toyotista/neoliberal y de los conflictos sociales y laborales derivados (Antúnes, 2005; Galafassi, 2014), nuestros estudios indagaron en la agencia pedagógica empresarial, dada su centralidad como vehículo para cooptar a los trabajadores y difundir la función legitimadora de las políticas corporativas. Así, algunos autores se han referido a la existencia de una Pedagogía del consenso que asume protagonismo en los acuerdos impulsados, desde inicios del nuevo milenio en el concierto mundial, orientados a profundizar procesos de legitimación social del orden capitalista en su fase actual (Wanderley Neves, 2009; Kuenzer, 2011).

En este artículo aportamos las tendencias predominantes que constatamos en nuestras investigaciones, en grandes corporaciones de la industria siderúrgica, automotriz y de hidrocarburos. En especial, ahondamos en el corpus conceptual que pudo derivarse de un vasto trabajo empírico realizado durante casi una década. En este marco, analizamos el proceso político-técnico que vehiculiza la agencia pedagógica empresarial a los efectos de transponer las reglas corporativas en los espacios de trabajo y conformar las subjetividades. Postulamos algunas tesis explicativas sobre la conformación de un *currículum oficial empresarial* (Figari, 2015) y analizamos las múltiples transformaciones que se operan sobre la base conceptual de las doctrinas del management, a los efectos de transmitir y evaluar las reglas que rigen el orden productivo. La estructura argumental del artículo focaliza en la primera sección en un debate conceptual que discute las visiones funcionalistas en la formación de trabajadores y pone de manifiesto el corpus teórico que impulsa la Pedagogía crítica del trabajo. En la segunda sección se analiza el papel que asume la pedagogía empresarial, a través de la agencia pedagógica que implementa en contextos productivos y en el orden global. En la tercera sección, y como derivación de las

anteriores, se presentan tres tesis fundamentales que exponen las principales tendencias encontradas en nuestras investigaciones.

Hacia una Pedagogía crítica del trabajo: el vínculo trabajo/formación en clave conflictual

La formación de la fuerza de trabajo es una temática relevante desde diferentes disciplinas, especialmente desde la Sociología del trabajo y de la educación, la Economía de la educación, la Pedagogía del trabajo. El estudio del vínculo entre la educación y el trabajo siempre constituyó una problemática nodal en la propia génesis y consolidación del campo pedagógico moderno y ha sido materia de tratamiento recurrente desde las políticas públicas y empresariales. Nuestros estudios han constatado la recurrencia de las matrices conceptuales funcionalistas cuando se invoca la necesaria articulación entre la educación y el trabajo y la importancia de educar para la empleabilidad (Aguado, Benedí; 2011; Espinel Bernal, 2015). Coincidiendo con Novaes y Dagnino (2010), el *aggiornamento* de la teoría del capital humano ha impulsado nuevas formas de enmascaramiento de los intereses divergentes entre el capital y el trabajo.

Los postulados referidos al emprendedorismo, a la colaboración y al esfuerzo meritocrático individual han constituido una base conceptual y doctrinaria expandida con la hegemonía neoliberal/toyotista. Las lógicas individualizantes y de autoresponsabilización hacia los trabajadores, respecto a su situación laboral, gobierna en un escenario de creación y recreación de estándares a los que los sujetos y las organizaciones deben ajustarse para ser competentes, unos y alcanzar competitividad otros.

En el contexto específico de las grandes empresas, marco donde inscribimos nuestras investigaciones, *capital humano, mejora continua y rendición de cuentas* configuran una matriz de sentidos nodal que se asocia en la actualidad con la noción de responsabilidad social empresaria (RSE). Se trata de difundir los viejos postulados de la filantropía asistencialista, pero recontextualizados en la cosmovisión del *management* contemporáneo (Fleming y Baner Jee, 2016). La RSE, asociada al lenguaje del voluntarismo, el beneficio de todos, la paz social y la transparencia, invoca un interés colectivo en resguardo de los intereses particulares y sectoriales. En el orden internacional, regional y local, la RSE adquiere una función legitimadora clave de las formas actuales de dominio del capital sobre el trabajo (Rueda Delgado, Gabriel, 2013; Figari y Giniger, 2014). Esas bases doctrinarias requieren ser transpuestas con eficiencia en las instituciones y aceptadas por los sujetos.

Como desarrollamos en las secciones de este artículo la agencia pedagógica empresarial asume un papel clave en ese proceso y viabiliza la concreción de lo global en lo local (Robertson, 1992). En el contexto de una economía internacionalizada, el paradigma de la rendición de cuentas *-accountability-* se concretiza en múltiples

espacios de despliegue de la vida. Desde los años 90, en el marco del estado evaluador, se profundiza la implementación de sistemas de evaluación comparada internacional y la elaboración de ranqueos que alcanzan a las corporaciones, pero también a las instituciones educativas. Algunas posiciones apelan a la calidad de vida de las personas y abogan por un *accountability* alternativo, que sea democrático (Afonso, 2009). Para este autor, su implementación deberá incluir “justicia, derecho a la información, participación, ciudadanía crítica, empoderamiento, diálogo crítico, deliberación, que sirva al interés público” (Afonso, 2012: 479). En el contexto que venimos describiendo permanecen invisibilizadas las bases conceptuales, ideológicas y políticas. Aquello que impera es la medición de la productividad sujeta a estándares y el afinamiento de los instrumentos que posibiliten concretizar las funciones legitimadoras que moviliza el capital. Los aportes de una pedagogía crítica del trabajo buscan visibilizar las conexiones de sentido entre la lógica de acumulación global/local y los procesos de legitimación social (Archel et al., 2009). Desde esta perspectiva, postulamos la relevancia que asume desnaturalizar las bases conceptuales implícitas en la literatura del *management* ya que contribuyen a forjar subjetividades en el marco de las exigencias del capitalismo global (Alonso y Fernández, 2011; Alonso y Fernández, 2013).

En el contexto de las corporaciones, el esfuerzo analítico está orientado a desnaturalizar los instrumentos que emplea el capital con el fin de producir trabajadores que internalicen determinada cosmovisión. En el orden global (y local) se expresa una civilización corporativa que demanda la formación de sujetos globales. Los aportes de Elías (1993) en su emblemática obra *El Proceso Civilizatorio*, nutre de elementos nodales para reflexionar acerca de las formas de alcanzar en la sociedad contemporánea el autocontrol. La civilización corporativa más que una noción en abstracto revierte en formas concretas en las organizaciones educativas, sociales y empresariales.

Las tradiciones procedentes de las Pedagogías críticas (Apple, 1996; Gadotti, 1996; Apple, 1997; Giroux y Mc Laren, 1998; Giroux, 2003) y de la Sociología del trabajo, en especial los estudios clásicos que focalizaron en la problemática del control, del disciplinamiento y de la resistencia obrera (Braverman, 1974; Burawoy, 1989; De Gaudemar, 1991), han nutrido en nuestras investigaciones una perspectiva interdisciplinaria y posibilitaron el desarrollo de un campo que hemos denominado Pedagogía crítica del trabajo. Esta aproximación ha suministrado aportes conceptuales para aprehender el vínculo trabajo/formación en tanto vínculo pedagógico que se despliega en un espacio conflictual y de disputa de sentidos, para lo cual reconocemos como relevante el desarrollo de una pedagogía concreta con centralidad en la praxis.

En la última década, los aportes de las pedagogías críticas en Argentina han sido valiosos a los efectos de visibilizar el accionar pedagógico-político de los trabajadores en los movimientos sociales y en las fábricas recuperadas. Especialmente se ha ahondado en las condiciones, modalidades y alcances que asumió la resistencia y el papel de las

organizaciones de los trabajadores frente a la política de exclusión de los años 90 (Guelman y Levy, 2009; Ruggeri, 2009; Michi, 2010). Sin embargo, han sido menos estudiadas las modalidades pedagógicas empleadas por el capital en las grandes empresas para formar sujetos proclives a aceptar las reglas de juego imperantes. Las perspectivas educacionales críticas han focalizado menos la mirada en el suelo de las fábricas, cuestión que cobra relevancia dada la entidad que asume el espacio de trabajo como espacio de disputa de sentidos que requiere una aprehensión pedagógica crítica situada (Figari, 2011). Esta aproximación posibilita ahondar en las formas de legitimidad imperantes y en los procesos complejos de transposición de los contenidos corporativos.

El movimiento contemporáneo de las pedagogías críticas asume como propósito la desnaturalización y crítica de los sentidos mitificados de la dominación, la visibilidad de su anclaje en las subjetividades, la toma de conciencia crítica como condición de posibilidad para una transformación radical (Ortega Valencia y Peñuela Contreras, 2007; Hernández, 2008; Hillert, Ameijeiras y Graziano, 2011). En ese escenario, la Pedagogía crítica del trabajo propone aprehender con detenimiento la naturaleza de los instrumentos variados que emplea el capital en contextos situados y su especialización que es tributaria de determinada fase del desarrollo de las fuerzas productivas.

Hegemonía empresarial y Pedagogía del *management*

En la última década los instrumentos de control patronal se han sofisticado, y en esta labor, la mediación pedagógica se ha fortalecido. En este contexto, su aprehensión constituye una tarea clave para comprender el ejercicio concreto de la dominación capitalista en contextos situados y las lógicas consensuales y coactivas que imperan.

Consolidar la hegemonía empresarial¹ en el suelo de la fábrica y más allá de sus fronteras ha sido una batalla política-cultural que conlleva una disputa histórica de la clase dirigente, cuestión que expresa la búsqueda sistemática por “ganar la conciencia” de la clase trabajadora. Así, una tarea de la Pedagogía del trabajo crítica es problematizar el principio educador que moviliza el *management* en el cotidiano laboral.

En el capitalismo global, la doctrina empresarial invoca en forma recurrente las ideas de *civilización corporativa* y de *ciudadanos corporativos*. En estas nociones se articulan dos núcleos de sentido nodales: la *mejora continua* y la *responsabilidad social empresaria* (Maira Vidal, 2012; Figari y Giniger, 2014; Figari, 2015). En contextos situados, esos sentidos deberán ser transpuestos en forma eficaz, tanto en los diferentes sectores de la producción como en los escenarios extra-productivos. Aquí, la RSE los viabiliza a través de acciones que propician una trama de relaciones con escuelas, organizaciones sociales y gubernamentales.

Las doctrinas corporativas reenvían al capitalismo global (y a los territorios de las casas matrices), pero también al rediseño que se lleva a cabo en las filiales, al configurar *sistemas corporativos* con una fisonomía determinada. Nuestros hallazgos, fruto de una

vasta base empírica en empresas de diferentes sectores de actividad económica, han identificado elementos concomitantes entre esos sistemas: son precedidos por un proceso de racionalización laboral, reconfiguran un orden sistémico en las empresas al matricular herramientas corporativas de diferente naturaleza que operan tanto en una faz económica productiva como política-cultural. Asimismo, en todos los casos analizados, la centralidad de los dispositivos de formación empresariales cobraba importancia al constituir nexos articuladores entre aquellas herramientas/sentidos que se orientaban hacia el área productiva y aquéllas que operaban en el terreno socio-cultural. Así, nuestros hallazgos ponen en evidencia la potencialidad codificadora de los dispositivos pedagógicos en la transposición de las prescripciones corporativas (Bernstein, 1990; Figari, 2013).

Nuestras investigaciones² desarrolladas en las industrias petrolera, siderúrgica y automotriz, posibilitaron la identificación de tendencias concurrentes en las diferentes empresas estudiadas. Nuestros estudios se desarrollaron en las siguientes plantas de empresas transnacionales radicadas en Argentina: 1. Yacimientos Petrolíferos Fiscales - YPF-, empresa privatizada en el año 1998 y re-nacionalizada en el año 2012, si bien intervienen capitales privados; 2. Terminales automotrices que corresponden a la filial Ford en Argentina (localizada en General Pacheco, Gran Buenos Aires) y a la terminal de la empresa japonesa Toyota (localizada en Zarate, Provincia de Buenos Aires); 3. Planta siderúrgica Acindar, filial argentina que pertenece al oligopolio de Arcelor Mittal (localizada en la ciudad de Villa Constitución, Provincia de Santa Fe). Los estudios se han desarrollado desde inicios del 2do lustro de los años 2000. Se han realizado entrevistas en profundidad a operarios y gerentes de áreas de producción, mantenimiento, recursos humanos y relaciones con la comunidad. Asimismo, se administraron entrevistas grupales con delegados y dirigentes sindicales en las terminales automotrices y en la filial siderúrgica.

Desde una perspectiva centralmente cualitativa, se relevó documentación corporativa relacionada con la implementación de los sistemas corporativos, con el “entrenamiento”, la RSE y con los informes de sustentabilidad. Estos son presentados por las empresas que adhieren al Pacto Global -PG-anualmente. Por otra parte, fueron analizados también los convenios colectivos de trabajo.

A partir de las recurrencias detectadas en las empresas estudiadas nos proponemos poner de manifiesto un conjunto de tesis que se derivan de un intenso trabajo de campo. Nuestros hallazgos han posibilitado la elaboración de un corpus conceptual que aporta una base teórica fértil para avanzar en el estudio de otras empresas transnacionales.

Tesis para problematizar la agencia pedagógica empresarial:

La agencia pedagógica en la consolidación de la hegemonía empresarial

En el sostenimiento de la hegemonía empresarial, la agencia pedagógica cobra protagonismo ya que posibilita la transmisión de las reglas corporativas en el escenario fabril, extra-fabril y en el escenario global.

Desarrollo de la tesis

La hegemonía empresarial se sustenta en la interrelación de acciones coactivas y consensuales hacia los trabajadores. Las primeras se articulan con el ejercicio del control directo y mediado, y con las variadas estrategias que las grandes corporaciones han implementado a partir de los procesos denominados de modernización empresaria³. En este contexto se define un campo de posibilidades de actuación, y sobre esta base las desviaciones que serán sancionadas. Su contenido se traduce en prescripción y medida, pero, ha requerido en determinada fase del desarrollo capitalista ser recreado y actualizado en forma permanente. La cooperación debe seguir necesariamente sus reglas. A la vez, las lógicas consensuales, se sustentan en dispositivos específicos que buscan cooptar trabajadores (más allá que lo logren o no). Así, el control necesita configurarse en autocontrol y en este sentido puede derivar en disciplinamiento social/cultural/ laboral. Es allí donde la agencia pedagógica empresarial asume relevancia, dada la potencialidad de los dispositivos pedagógicos para encauzar lo que hemos denominado *sentidos oficiales empresarios*. Estos constituyen un sistema de ideas, expresión de la base filosófica-conceptual que aporta legitimidad a la doctrina corporativa de época que es re-contextualizada en los escenarios fabriles. En este marco, la formación de los trabajadores impulsada por las corporaciones expresa a la vez los requerimientos civilizatorios en el esquema mundial y las especificidades que se establecen en los espacios de trabajo. En el denominado capitalismo global, se matizan tradiciones manageriales diferentes que constituyen un corpus de reglas y prescripciones impulsadas especialmente por las grandes corporaciones. El aparato normalizador de la calidad, a través del principio de la mejora continua, fue consolidado en las corporaciones en los últimos 30 años en Argentina. A partir de la firma del Pacto Global, las lógicas consensuales en el orden planetario se conjugan con aquellas de la mejora continua de la calidad orientadas a regular y certificar el orden productivo. El corpus filosófico-conceptual del management debe ser efectivamente transpuesto a través de potentes dispositivos, agencias y agentes capaces de adecuarlo en los contextos regionales y locales. Así, las doctrinas corporativas situadas/concretizadas cobran legitimidad en tanto *conocimiento oficial empresarial*. De esta forma, esos núcleos de sentido, sustento del accionar hegemónico empresarial se constituyen en doctrinas corporativas territorializadas (en regiones, países, filiales de grandes corporaciones transnacionales).

En esa labor resultan indispensables los intelectuales orgánicos del bloque ideológico empresarial (Broccoli, 1977; Gramsci, 1984). Se destaca el vínculo orgánico entre la praxis pedagógica empresarial y la centralidad asignada a la función del mando. Se espera de sus intervenciones que movilicen una función pedagógica y comunicacional y que intervengan en el re-diseño de las doctrinas corporativas. Así, especifican los principios corporativos de las casas matrices y generan los instrumentos adecuados para su transmisión en los sectores de trabajo y en contextos extra-productivos. La pedagogía del *management*, a través del bloque dirigenzial, asume un papel clave al articular las esferas técnica-productiva y político-cultural en el suelo de las fábricas y más allá de sus fronteras.

La agencia pedagógica (empresarial) como proceso político-técnico

La agencia pedagógica empresarial moviliza en los espacios de trabajo y en ámbitos extra-productivos un proceso político-técnico que posibilita la transposición del *conocimiento oficial empresarial* en saberes y aprendizajes corporativos/empresariales. A estos efectos se constituye un *currículum oficial empresarial* (COE), que selecciona, dimensiona y articula diferentes saberes corporativos en una única matriz conceptual. De esta forma, la Pedagogía del *management* contribuye a: 1. la re-contextualización de las reglas del orden global en el nivel de las filiales; 2. la transformación de la doctrina managerial en un *currículum oficial empresarial* que define contenidos corporativos y los transpone en el proceso de trabajo y en contextos extra-productivos; 3. la evaluación constante de los aprendizajes (de trabajadores y empresas).

Desarrollo de la tesis

En el territorio de las corporaciones, la mediación pedagógica empresarial posibilita el “modelaje” del sujeto trabajador que deberá ser *colaborador y ciudadano corporativo* (según se expresa en múltiples fuentes). Buscar la cooperación exige movilizar una agencia pedagógica capaz de transponer los mandatos internacionales en la cotidianidad laboral. A partir de la firma del Pacto Global la pedagogía del *management* se complejiza. Se definen múltiples espacios a través de redes regionales y locales que producen una prolifera documentación a los efectos de implementar “buenas prácticas” en las corporaciones y cumplimentar los principios que guían el PG. Esa lógica prescriptiva se territorializa en el contexto de las empresas, marco en el cual se dinamiza un proceso complejo de transposición de las reglas, procedimientos y sentidos.

La noción de *Curriculum oficial empresarial* asume potencialidad al sancionar la prescripción. Es decir, los *saberes corporativos socialmente válidos* son aquellos que derivan del corpus conceptual más agregado del *management*. El saber experto condensado aquí exige ser transformado en contenido operativo, y deberá ser movilizado a tiempo real a partir de una praxis empresarial situada en los múltiples sectores de la producción. En este proceso se dimensiona y adapta el contenido

inscribiéndolo en determinado sector/área de actuación técnica. Es decir, es mediado por los requerimientos del quehacer técnico situado, y a partir de este proceso se ponen en co-relato los *saberes corporativos* con determinados saberes técnicos propios de la pericia que los trabajadores movilizan en el acto de trabajo.

En nuestras investigaciones hemos constatado una tendencia: las doctrinas empresarias postulan la necesidad de desarrollar competencias de índole genérica y técnica. Estas categorías nativas resultan por demás expresivas de la necesidad de articular respectivamente y en forma orgánica los comportamientos laborales según las reglas corporativas, en términos de disposiciones deseables, con la pericia técnica, indispensable para el desarrollo del proceso de trabajo y valorización. Lo genérico alcanza a todos y se especifica a través de un complejo proceso político-técnico de naturaleza pedagógica en contextos particulares de intervención técnica. De esta forma, el proceso de transmisión de los contenidos se encuentra mediado por las exigencias técnicas-productivas de los diferentes sectores de la producción. Es aquí, donde las gerencias y las jefaturas deberán asumir una función pedagógica y comunicacional. Los trabajadores son evaluados en forma continua (a través de instrumentos que “miden” los desempeños). El paradigma de la rendición de cuentas se disemina en todos los intersticios de los sectores de la producción, nadie se encuentra exento, incluso alcanza a los trabajadores tercerizados. Las evaluaciones tendrán incidencia directa en las remuneraciones y en las posibilidades de movilidad profesional.

El cuadro que presentamos a continuación expresa las múltiples transposiciones que dinamiza la agencia pedagógica empresarial de las doctrinas corporativas:

Cuadro 1: La agencia pedagógica empresarial

Mediaciones	Funciones político-técnicas	Agencias y agentes
De la doctrina corporativa al currículum oficial empresario.	Re-contextualización / re-diseño / evaluación corporativa.	La organización y el alto management.
Del currículum oficial empresario al currículum oficial concretizado.	Transposición/evaluación sectorial.	Áreas de la producción y gerencias.
De los contenidos corporativos/técnicos a las competencias (corporativas y técnicas).	Transmisión / evaluación individual y grupal.	Sectores de trabajo / grupos y jefaturas / líderes.

Fuente: elaboración propia.

El cuadro expone el conjunto de mediaciones que buscan transponer la doctrina corporativa. Hemos destacado diferentes niveles de transposición, cada uno de los cuales conlleva procesos de conversión a los efectos de concretizar las reglas del *management*, sustento del orden empresarial. Las mediaciones a las que hacemos referencia habilitan diversas transposiciones, es decir, configuran algo en otra cosa, pero sin perder la sustancia. En definitiva, se lleva a cabo una transformación que conserva lo “seminal”. Específicamente se transforman los principios conceptuales/políticos y hasta

pragmáticos de dicha doctrina y se los tematiza para una difusión situada. Se trata de operaciones político-técnicas complejas, que constituyen la base de los procesos de construcción de legitimidad. Es decir, para lograr que los trabajadores consientan las reglas corporativas es necesario en principio modelizarlas, adaptarlas.

La potencia de los dispositivos pedagógicos se funda en proveer variados recursos para transformar el saber experto, procedente de las doctrinas del *management* contemporáneas, en competencias deseables a desarrollar en los trabajadores. Así, en un primer nivel, sus bases conceptuales e ideológicas son “convertidas” en un *currículum oficial empresario* (COE). Es decir, se pone en juego, a través de la función de diseño, una demarcación de la doctrina más agregada según los requerimientos de una determinada organización. Esta función, a cargo del alto mando local, supone también la intervención de consultoras que contribuyen en esta tarea.

En un segundo nivel de transposición, el COE se tematiza, es decir, conlleva una nueva especificación/transformación según sea el contexto específico sociotécnico en el que se despliega. El movimiento de mediación/transposición requiere un nuevo pasaje: del COE a un *currículum oficial concretizado* -COC- contexto en el cual se identifican los contenidos corporativos y técnicos, según áreas productivas específicas. Allí la función de transposición es nuevamente necesaria sólo que su demarcación se circunscribe a determinadas áreas. Esta nueva mediación deberá contemplar la función técnica a movilizar y según esta exigencia se requerirá la intervención de agencias y agentes diferenciados en la estructura jerárquica de mandos. En este segundo nivel, las gerencias asumen un papel estratégico ya que desarrollan lo que hemos denominado una transposición sectorial/local.

El tercer nivel que hemos identificado corresponde al espacio de despliegue directo del acto de trabajo. Allí, se espera por parte de los trabajadores que movilicen competencias genéricas y técnicas. E incluso, que ambas se integren a partir de un contexto de trabajo que lo posibilite. Los grupos de trabajo resultan ámbitos potentes a los efectos de articular el saber/competencia corporativa (denominada genérica) con los saberes técnicos. La transmisión de estos saberes se realiza en forma continua a partir de la función pedagógica que se demanda a algunos trabajadores constituidos en líderes. Pero también, la efectividad del desarrollo de esas competencias será evaluada en el desempeño. Aquí, los jefes asumen un papel relevante a los efectos de identificar la adhesión a las reglas corporativas junto a una pericia técnica que debe ajustarse al contexto del enmarcamiento corporativo.

La evaluación corporativa, sectorial y de desempeño se asocia a cada función técnica de las identificadas. Esta se instrumenta en forma permanente y es abarcadora en todos los niveles de transposición. La efectividad de la agencia pedagógica encuentra aquí una base de sustento relevante.

El espacio de trabajo se pedagogiza a los efectos de fortalecer las actuaciones hegemónicas del *management* en contextos situados. La propia organización constituye una agencia pedagógica y requiere movilizar un proceso de trabajo específico y sobreimpreso a aquel que se despliega en un determinado sector productivo. Es decir, la prescripción se concretiza sólo si se la media eficazmente. Por esta razón, cobra especial relevancia la función pedagógica que se le adjudica a la dirigencia empresarial.

El espacio de imposición de los *sentidos oficiales empresarios* demanda un complejo proceso de modelaje del contenido a transponer. Allí radican las formas mitificadas que se expresan en procesos de fetichización y ocultamiento de sentidos. El estudio de la pedagogía normalizadora empresarial posibilita dimensionar el proceso político-técnico que sustenta la agencia pedagógica del *management* y visibilizar las funciones que inducen la pedagogización del espacio productivo.

El programa de formación empresarial, como derivación y sustento del orden hegemónico, se expresa en una praxis corporativa situada que busca interpenetrar la desplegada por los trabajadores. Aquí también puede constituirse un espacio de tensiones, fisuras y potencial resistencia.

Las fisuras (del orden) y las resistencias (de los trabajadores)

Existen condiciones objetivas y subjetivas que pueden impulsar acciones de resistencia en los trabajadores. Las primeras se relacionan con las lógicas de intensificación del trabajo y con el proceso de transposición y evaluación continuo que propicia la agencia pedagógica empresarial. Las segundas se vinculan con la experiencia acumulada por los trabajadores, asociada con sus trayectorias laborales, profesionales, políticas y gremiales.

Desarrollo de la tesis

En la fase contemporánea de consolidación de los sistemas corporativos, los ritmos extenuantes en la línea de producción, por ejemplo, en el caso de las terminales automotrices, el trabajo por turnos continuo y los riesgos físicos y psicosociales, dan fisonomía a las condiciones de trabajo de muchos trabajadores. Las lógicas corporativas a la vez que buscan el consenso y consentimiento en los trabajadores desarrollan lógicas coactivas basadas en la productividad, la evaluación continua y la disponibilidad plena según los requerimientos empresariales. La implementación de las doctrinas corporativas contemporáneas se asienta sobre la base de principios que incrementan la carga de trabajo, por ejemplo a través de funciones administrativas que deben desarrollar desde los niveles inferiores del mando, a los efectos de dar cuenta del trabajo que realizan y cómo lo efectúan. Esta situación no se traduce ni en los sistemas de remuneración ni en las movilidades profesionales. La intensificación del trabajo humano cobra dimensión en un escenario que, a la vez, promueve dispositivos complejos, como

los analizados en las tesis anteriores, que buscan transponer la legitimación de las reglas corporativas.

El proceso de transposición que conlleva la agencia pedagógica no es lineal y dado que supone actuaciones empresariales de diferente naturaleza, realizadas por diferentes agentes, pueden producirse desacoples entre los diferentes niveles de transposición. Estos niveles (que suponen múltiples conversiones) dan apertura (o por lo menos aportan condiciones favorables) para exponer el proceso político-técnico que se encubre. Los desacoples entre niveles de transposición pueden constituirse en una vía fértil para visibilizar el proceso de legitimación corporativo y en ese marco dejar al descubierto las condiciones de producción del nuevo disciplinamiento laboral.

En los sectores de la producción, diferentes herramientas de gestión corporativa recurren a la movilización permanente de la experiencia obrera orientada a producir mejoras en los procesos. Esta movilización del saber obrero, a veces premiado en las evaluaciones de desempeño, dista de transparentarse en un ascenso. A su vez, sobre la base de un discurso managerial que postula (como parte de su función legitimadora) la participación y la valorización de la “creatividad obrera”, se desarrolla un proceso de intensificación del trabajo y de “captura” de la pericia obrera a partir, por ejemplo, de los grupos de mejora continua y de los aportes de sugerencias (Kergoat, 2012). La evaluación permanente, la medición de la efectividad en los resultados, la exigencia de auto-responsabilidad y disponibilidad, provocan tensiones en los trabajadores, sin embargo, éstos no derivan necesariamente en resistencias colectivas.

La agencia pedagógica empresarial y las formas de intensificación del trabajo provocan límites/tensiones en los trabajadores, éstos re-interpretan las reglas corporativas a partir de sus condiciones materiales de existencia y de las trayectorias laborales, políticas, gremiales, culturales y educacionales. La memoria histórica de lucha y organización obrera puede constituirse en un insumo clave para una pedagogía que aporte a la acción organizada de la clase obrera. En este escenario las comisiones internas y la formación política sindical cobra relevancia a los efectos de apropiarse de instrumentos pedagógicos que aporten en el movimiento de la crítica y de la conciencia sobre las mediaciones empleadas por el capital para disciplinar y así enmascarar el conflicto entre el capital y el trabajo. En consecuencia, una pedagogía para los trabajadores es aún una asignatura pendiente. En esta tarea, los estudios educacionales y sociológicos críticos pueden generar importantes contribuciones.

Conclusiones

Las investigaciones realizadas en grandes corporaciones han provisto un corpus empírico relevante con el fin de avanzar en el debate teórico-conceptual. Así, hemos puesto de relieve un conjunto de tesis que son expresivas de la centralidad que asume la agencia pedagógica empresarial en la consolidación de las actuaciones hegemónicas. Nuestras

contribuciones muestran las articulaciones entre el orden global y los contextos situados en los que se desarrolla el proceso de trabajo y valorización y la formación de los trabajadores. Es decir, las doctrinas del *management* a la vez que se universalizan y homogeneizan, son deslocalizadas en las diferentes filiales radicadas en determinados países. Esa deslocalización requiere, desde nuestros hallazgos, de instrumentos precisos, sofisticados y con potencialidad para transponer los principios que reglan el orden capitalista en la actual fase de desarrollo de las fuerzas productivas. Es aquí donde la agencia pedagógica asume a la vez un alcance global y local.

Los aportes de este artículo ponen en evidencia las vinculaciones orgánicas entre la agencia pedagógica y la búsqueda de legitimidad de las reglas corporativas que gobiernan. Así, se ponen de manifiesto los dispositivos empleados que contribuyen a la reificación de las formas coactivas que operan en contextos situados en tanto expresión de la acumulación capitalista en su fase contemporánea.

La disputa por instalar un nuevo consenso social en pos de un “capitalismo humano” requiere legitimar la cosmovisión corporativa en clave civilizatoria. De allí se derivan las invocaciones recurrentes por los managers, consultoras y actores corporativos en general por forjar *ciudadanos corporativos* comprometidos con la colaboración a los principios del *management* que sustentan el orden capitalista en su fase actual: mejora continua y responsabilidad social empresaria.

La formación de la fuerza de trabajo constituye una tarea relevante de las corporaciones en contextos productivos y extra-productivos, en espacios situados y globales. Aquí, la Pedagogía del *management* cobra protagonismo. La praxis empresarial dinamiza una pedagogía normalizadora de la fuerza laboral a través de la transmisión de los contenidos corporativos (que diseña, y recontextualiza en contextos situados) en los espacios de trabajo. La transposición de los contenidos corporativos se apoya en diferentes operaciones: seleccionar, transmitir, distribuir y evaluar en qué medida se “encarnan” en los trabajadores los mensajes empresarios. Se trata de una puesta en forma que posibilite una eficaz distribución y anclaje en el proceso de trabajo. Justamente, *pedagogizar el espacio de trabajo* supone movilizar una vía potente para buscar colaboración y consenso entre los trabajadores.

En consecuencia, la agencia pedagógica empresarial se encuentra localizada, pero también desterritorializada en el marco del consenso global que aporta bases de legitimidad al orden capitalista en su fase actual. En el contexto que venimos describiendo, se identifican variadas fisuras y acciones de resistencia por parte de los trabajadores. Es decir, la búsqueda de legitimidad por la vía del consenso y del consentimiento es tensionada a partir de la persistente intensificación del trabajo, de los ritmos extenuantes y de las condiciones de trabajo precarias. Esta situación se acentúa con las suspensiones de trabajadores y despidos masivos existentes en Argentina en el contexto contemporáneo.

Notas

¹ Por *hegemonía empresarial* nos referimos a la modalidad específica en que se concretiza la dirección cultural y política del bloque dirigencial empresarial en el proceso de trabajo y valorización y en las vinculaciones que se promueven con la sociedad civil y política. En el accionar hegemónico empresarial -tributario de determinada fase del desarrollo capitalista- la praxis corporativa emplea la mediación pedagógica con el fin de transponer los principios de legitimidad imperantes sobre la base de las reglas corporativas globales y locales.

² En la última década hemos consolidado una línea de investigación que focaliza en el estudio de la hegemonía empresarial y la formación de trabajadores desde el Centro de estudios e Investigaciones Laborales -CEIL- del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas -CONICET-. Los estudios desarrollados han contado con el financiamiento del CONICET, la Universidad de Buenos Aires -UBA- y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Técnica de Argentina.

³ Noción que se ha hecho extensiva en el marco de la hegemonía neoliberal a la educación, el Estado, las relaciones laborales.

Bibliografía

- AFONSO, A. (2009) "Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica a accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares", em *Revista Lusófona de educação*, N° 13, 13-29.
- AFONSO, A. (2012) "Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação", en *Educ. Soc.*, Vol. 33, N° 119, 471-484. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>
- AGUADO BENEDÍ, P. (2011) "La competitividad: un elemento clave en la empleabilidad", en *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, Vol. 187, Extra 3, Diciembre, 15-21, Disponible en: <http://doi.org/10.3989/arbor.2011.Extra-3n3125>.
- ALONSO, L. y FERNÁNDEZ, C. (2011) "La innovación social y el nuevo discurso del management: limitaciones y alternativas", en *Arbor*, Vol. 187, N° 752, 97-118.
- ALONSO, L. y FERNÁNDEZ, C. (2013) "Los discursos del management. Una perspectiva crítica", en *Revista de Relaciones Laborales*, Lan Harremanak, N° 28, 42-69.
- ANTÚNES, R. (2005) *Los sentidos del trabajo*. Herramienta, Buenos Aires.
- APPLE, M. (1996) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós, Buenos Aires.
- APPLE, M. (1997) *Teoría crítica y educación*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- ARCHEL, P.; HUSILLOS, J; LARRINAGA, C.; SPENCE, C. (2009) "Social disclosure, legitimacy theory and the role of the state", en *Accounting, auditing and accountability Journal*, N° 22, 1284-1307. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/09513570910999319>
- BERNSTEIN, B. (1990) *La estructura del discurso pedagógico*. Morata, Madrid.
- BRAVERMAN, H. (1974) *Trabajo y capital monopolista*. Nuestro tiempo, México.
- BROCCOLI, A. (1977) *Antonio Gramsci y la educación como hegemonía*. Nueva Imagen, México.
- BURAWOY, M. (1989) *El consentimiento en la producción*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.
- DE GAUDEMAR, J. P. (1991) *El orden y la producción, nacimiento y forma de la disciplina de fábrica*. Trotta, Madrid.
- ELÍAS, N. (1993) *El Proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- ESPINEL BERNAL, O. O. (2015) "Educación para el ¿desarrollo? El sofisma de la modernización y el desarrollo dentro de los diseños globales", en *Espacios en blanco*, Serie indagaciones, Vol. 2, N° 25. Disponible en:

- http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151594852015000200005&lng=es&tling=es.
- FIGARI, C. (2011) "Work discipline and corporate training in modernising large companies in Argentina" en *Work Organisation, Labour and Globalisation*, Vol. 5, N° 1: Passing the buck: corporate restructuring and the casualisation of employment, 130-149. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.13169/workorglaboglob.5.1.0130>
- FIGARI, C. (2013) "Hegemonía empresarial y mediaciones pedagógicas en los espacios de trabajo", en *Revista Sociología del Trabajo, Revista cuatrimestral de Empleo, Trabajo y Sociedad*. Universidad Complutense, Madrid, 95-115.
- FIGARI, C. (2015) "Corporaciones y dispositivos pedagógicos: la estrategia formadora del capital", en *Estudios Sociológicos*, Vol. XXXIII, N° 98, 285-310.
- FIGARI, C. y GINIGER, N. (2014) "Responsabilidad Social Empresaria y Pacto Global: Bases para la reflexión conceptual", en *Revista latinoamericana de estudios del trabajo*, N° 31, San Pablo, 41-70.
- FLEMING, P. y BANER JEE, S. B. (2016) "When performativity fails: implications for critical management studies", en *Human Relations* 2, 257-276. Disponible en: <http://doi.org/10.1177/0018726715599241>
- GADOTTI, M. (1996) *Pedagogía de la praxis*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- GALAFASSI, G. (Comp.) (2014) *Apuntes de acumulación: Capital, Estado, procesos socio-históricos de (re)producción y conflictividad social*. Extramuros, Quilmes.
- GIROUX, H. y MC LAREN, P. (1998) *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila, Madrid.
- GIROUX, H. (2003) *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- GRAMSCI, A. (1984) *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- GUELMAN, A. y LEVY, E. (2009) "Educación, trabajo y trabajadores. La vigencia de las Teorías del Capital Humano y nuevas experiencias contra hegemónicas", en *9º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo: "El escenario postconvertibilidad y los desafíos frente a la crisis económica mundial"*. Asociación de Especialistas en Estudios del Trabajo, Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ, M. (2008) "Pedagogía de la insumisión" en GADOTTI, M.; GÓMEZ, M.; JASON MAFFRA, J.; FERNANDES DE ALENTAR, A. (Comp.) *Paulo Freire Contribuciones para la pedagogía*. Colección CLACSO/Campus Virtual, Buenos Aires, 223-232.
- HILLERT, F.; AMEIJERAS, M. J. y GRAZIANO, N. (Comps.) (2011) *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- KERGOAT, P. (2012) "Pensar a cultura operária para desconstruir a hierarquização dos saberes", en *Educ. Soc.*, Vol. 33, N° 118, Jan-Mar, 47-59.
- KUENZER, A. (2011) *Pedagogia da fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador*. Cortez Editora, São Paulo.
- MAIRA VIDAL, M. (2012) "Las organizaciones sindicales ante la Responsabilidad Social de las Empresas Transnacionales en el contexto de la globalización económica", en *Cuaderno de Relaciones laborales*, Vol. 30, N° 2, 431-458.
- MICHI, N. (2010) *Movimientos campesinos y Educación. El movimiento de los trabajadores rurales sin tierra y el movimiento campesino de Santiago del Estero*. VC. El Colectivo, Colección O. Fals Borda, Buenos Aires.
- NOVAES, H. y DAGNINO, R. (2010) "A participação do trabalhador na fábrica: contrastes entre as propostas do modelo japonês e as propostas autogestionárias", en *Sociologías*, N° 24, 242-267.

- ORTEGA VALENCIA, P. y PEÑUELA CONTRERAS, D. (2007) "Perspectiva ético-política de las pedagogías críticas", en *Folios*, N° 26, 93-103.
- RUEDA DELGADO, G. (2013) "Contabilidad para la internacionalización y la globalización: hegemonía y disidencias", en *Papel político*, Vol. 18, N° 1, 285-319.
- ROBERTSON, R. (1992) *Globalization. Social Theory and Global Culture*. Sage, Newbury Park New, Londres.
- RUGGERI, A. (Coord.) (2009) *Las empresas recuperadas. Autogestión obrera en Argentina y América Latina*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.
- WANDERLEY NEVES, L. (Org). (2009) *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*. Miño y Dávila, Buenos Aires.

La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa

Teaching Education With Human Face. Tensions And Polyphonic Challenges From a Biographic-narrative Perspective

Jonathan Aguirre

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

E-mail: aguirrejonathanmdp@gmail.com

Luis Porta

Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

E-mail: luporta@mdp.edu.ar

Resumen

La formación docente y sus políticas públicas viven en la Argentina un momento de reconfiguración política, cultural y pedagógica. Las mismas son discutidas y tienden a reaparecer en el debate cuestiones referidas al currículum, el financiamiento, la evaluación, la articulación entre subsistemas formadores y la complejidad de las prácticas educativas. En este artículo exponemos los primeros hallazgos de investigación en relación a los desafíos que tiene por delante la formación docente según las voces de los especialistas y referentes académicos del campo. Esta polifonía de narrativas forma parte de una investigación doctoral cuyo objetivo es interpretar las políticas de formación docente desde los propios registros narrativos de los actores. Metodológicamente nos valemos del enfoque biográfico-narrativo puesto que ofrece un modo alternativo para describir y analizar los procesos, prácticas y políticas educacionales, adoptando un posicionamiento epistemológico crítico-interpretativo, que recupera el rostro humano de la formación docente.

Palabras Clave: Educación Superior, formación docente, políticas públicas, investigación biográfico-narrativa.

Abstract

Teacher training and its public policies live in Argentina a moment of political, cultural and pedagogical reconfiguration. They are discussed and tend to reappear in the debate issues related to curriculum, financing, evaluation, articulation between training subsystems and the complexity of educational practices. In this article, we present the first research findings in relation to the challenges facing teacher training according to the voices of specialists and academic references in the field. This polyphony of narratives is part of a doctoral research whose objective is to interpret teacher training policies from the narrative records of the actors themselves. Methodologically we use the biographical-narrative approach since it offers an alternative way to describe and analyze educational processes, practices and policies, adopting a critical-interpretative epistemological positioning that recovers the human face of teacher education.

Key words: Higher Education, teacher training, public politics, biographical, narrative research.

AGUIRRE, J. y PORTA, L. (2019) "La formación docente con rostro humano. Tensiones y desafíos polifónicos desde una perspectiva biográfico-narrativa", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 1 – en./jun. 2019, pp. 161-181. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 24/04/2018 – ACEPTADO: 08/06/2018

Introducción

“Yo empecé en el nivel superior no universitario, primero gracias a que tenía experiencia de maestra. Con la apertura democrática del '73 (es decir que empecé en el '68 como maestra) comencé a trabajar en el Nivel Superior. *Voy a cumplir 50 años de docencia ahora en abril*. En estos años he visto tantas políticas de formación, pero pocas son las que han recuperado la palabra de los docentes y los estudiantes” (RE 4).

La formación docente representa, sin caer en una ingenua sobreestimación, un campo estratégico de la educación actual, no sólo en Argentina, sino en toda América Latina. La misma, crea un espacio de posibilidad para la transformación del quehacer docente, del vínculo pedagógico y de la gestión e institucionalidad educativa. En este sentido, la investigación en formación de profesores se presenta como doblemente relevante, ya que permite no sólo dar cuenta de lo que sucede hacia el interior de las prácticas, los trayectos formativos de los sujetos, las propuestas curriculares y demás cuestiones que hacen al cotidiano del campo, sino que a la vez posibilita reflexionar sobre las políticas públicas destinadas a fortalecerlo y potenciarlo.

En contextos actuales de alta exposición pública con relación a la formación de docentes es necesario reivindicar la multidimensionalidad y complejidad del tema puesto que “referirse a la formación docente implica abordar un objeto complejo que, lejos de ser autónomo es terreno de múltiples intersecciones e interdependencias” (Birgin, 1999: 110). Así, pensar la formación de profesores como entidad compleja implica abordarla desde su multiplicidad, en lo histórico social, en sus supuestos y tradiciones y en las nociones de base que la constituyen.

Cómo se forman los que enseñan es parte de una intensa controversia y de múltiples programas de investigaciones desde hace al menos tres décadas en donde confluyeron numerosos trabajos de investigación y no menos políticas destinadas a su mejoramiento o transformación (Birgin, 2017). Hoy, el campo de la formación docente, vive un momento de reconfiguración política y pedagógica sustancial. La narrativa de un entrevistado evidencia el desconcierto por el que atraviesa el sector,

“En materia de formación docente, sinceramente no sabemos muy bien para donde nos dirigimos. Uno puede llegar a sospechar, pero la sola sospecha de volver hacia propuestas formativas tecnocráticas en donde el docente es un mero facilitador de programas o contenidos, me preocupa” (RE1).

En este contexto, construir políticas públicas de formación exige debates informados y acuerdos sociales, culturales, pedagógicos y políticos, ligados a las preguntas por la escuela y la sociedad que queremos construir (Birgin, 2017). Para ello es necesario partir de políticas públicas de formación centradas en los actores y en las tramas interpersonales que les dan sentido (Bohoslavsky y Soprano, 2010). Las políticas públicas, desde esta concepción, son el resultado de tensiones intra-estatales, entre

grupos sociales y entre éstos con el Estado. Por tanto, comprender las apropiaciones, las traducciones y las resistencias que se dan en el terreno de acción donde los sujetos interactúan, independientemente de la normativa vigente, se vuelve sustancialmente importante (Tello, 2016). Dicha perspectiva epistemológica pone el acento en los individuos y en las estrategias que ellos mismos adoptan para resignificar las políticas educativas en el territorio local donde se ponen en acto (Giovine, 2015).

Apostar por el abordaje de políticas públicas con rostro humano (Bohoslavsky y Soprano, 2010; Aguirre 2017) implica darle voz a quienes son parte constitutiva de las mismas, las traducen, las resignifican y las reinterpretan de acuerdo a las necesidades contextuales de cada institución educativa.

Partiendo de dicho marco político-epistemológico, en este artículo nos proponemos habilitar el debate sobre algunos de los desafíos actuales que se presentan en la formación docente argentina desde las voces y narrativas de especialistas y referentes académicos de reconocida trayectoria en el ámbito de la formación. Habitando y reinterpretando sus narrativas de experiencias académicas y recorridos profesionales en la universidad, en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) como así también en su paso por la gestión educativa a nivel nacional y provincial es que planteamos una serie de desafíos que urge abordar si aspiramos a transformar y fortalecer la formación de los futuros docentes.

El presente artículo, luego de explicitar y fundamentar la perspectiva metodológica de investigación, adopta una estructura basada en cinco apartados en los cuales se desarrollan los distintos desafíos que emanan de las narrativas de los entrevistados. El primer apartado está destinado al abordaje del desafío de fortalecer una política nacional y común para el sector formador sin descuidar los procesos locales. En segundo lugar, habitaremos el desafío histórico de la articulación de los subniveles del sistema educativo como aspecto necesario para el fortalecimiento y enriquecimiento de las instituciones formadoras de docentes. En tercer lugar, indagaremos el desafío de fortalecer la profesión y el trabajo docente jerarquizando y revalorizando la tarea de educar. El cuarto apartado involucra a los desafíos didácticos y curriculares que emergen en la actualidad prestando atención a la dimensión pedagógica, cultural y política que éstos están llamados a asumir en pos de los tiempos que corren. Y por último, a modo de reflexión final, se presenta el desafío de alcanzar una formación docente con *rostro humano* en donde se recupere la centralidad de los sujetos, sus biografías, sus intereses, sus sentimientos, pasiones, y condiciones de posibilidad con el objetivo de producir una acción política y pedagógica transformadora.

Advertimos que los desafíos que se hilvanan a continuación no son los únicos, pero consideramos que, de alguna manera, habilitan discusiones necesarias y actuales sobre uno de los temas sensibles para la sociedad argentina como lo es el de la formación de futuros profesores.

Aspectos metodológicos: El enfoque biográfico-narrativo, otro modo de conocer y habitar el objeto de estudio.

El marco metodológico que nos permite profundizar el abordaje de nuestro objeto de interés, es la investigación cualitativa. Dicho abordaje es pertinente cuando la finalidad es comprender e interpretar a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana (Denzin y Lincoln, 2015; Eisner, 2017). Asimismo, el presente trabajo, adopta un “enfoque interpretativo” (Erickson 1997), entendido como un proceso de comprensión de los significados cercanos y urgentes de los propios sujetos. Implica, de algún modo, la construcción de una lectura de esos significados, jugando entre lo general y lo particular -los detalles inmediatos y la teoría relevada-.

Al mismo tiempo nuestra investigación más general busca recuperar las concepciones y experiencias de los entrevistados desde sus propias voces y relatos. Para ello consideramos pertinente valernos de una perspectiva epistémico-metodológica que rompa con los clásicos abordajes investigativos en materia de políticas públicas y de formación docente (Porta y Aguirre, 2017). Adoptamos, para ello, un abordaje biográfico-narrativo entendiendo que no se trata de una mera técnica de recopilación de datos, sino de una forma de construir, habitar e interpretar la realidad. La narrativa resulta así apropiada para la especificidad, complejidad e intransferibilidad de los procesos educativos (Bolívar, 2016). Esta perspectiva brinda al investigador social y al sujeto indagado la posibilidad de habitar las significaciones que se entraman en el propio relato de experiencia.

El enfoque biográfico-narrativo habilita el estudio de las políticas educativas de formación docente desde las vidas, propias y ajenas, contemplando la polifonía de voces presente en el diseño e implementación de las mismas. Posibilita, al mismo tiempo un abordaje potente de los posicionamientos desde los que parten los sujetos, de sus historias y de sus narrativas en relación al objeto de estudio en cuestión recuperando así, el “rostro humano” de las políticas públicas educativas (Bohoslavsky y Soprano, 2010; Aguirre 2017). Este enfoque permite, volver sobre acontecimientos

“remotos y recientes, las relaciones entre recuerdos y escenas vividas, en una perspectiva que presenta lo contemporáneo como una singular relación con el propio tiempo, que se adhiere a este y, al mismo tiempo, de él toma distancia” (Pinheiro Ferreira, 2017:77).

Los textos construidos por los actores sociales, inevitablemente contextuales y complejos, se vuelven de este modo fuente de conocimientos relevantes como experiencia en el mundo, irreductibles a las explicaciones causales y a la vez exentos de las “garantías” de los métodos clásicos de las ciencias físicas y naturales (Bolívar, 2016).

Para recuperar las voces de los especialistas y referentes de la formación docente que en este artículo explicitamos, se utilizó como subsidio metodológico la entrevista en profundidad (Guber, 2001). En ellas, se adoptó el enfoque narrativo como forma de

indagación en la realidad educativa. En las entrevistas narrativas los sujetos son inducidos a reconstruir su experiencia, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente sus propias vivencias profesionales y personales. Dentro del tipo de entrevista narrativa se optó por la forma estandarizada, abierta, de carácter semiflexible con un guion de preguntas que se realizan a todos los entrevistados, aunque no exactamente en el mismo orden (Taylor y Bogdan 2007; Denzin y Lincoln, 2015). Tanto las entrevistas a los sujetos de la investigación como el análisis de sus relatos, siguieron los lineamientos planteados por Goodson (2017) con respecto a los mecanismos de transcripción de las mismas considerando este proceso de vital importancia para el resguardo de los datos de la investigación.

En cuanto a los criterios de validez los mismos, han sido siempre una preocupación en la investigación cualitativa, porque son los que le otorgan su credibilidad. Es así que, en la comunidad de investigadores cualitativos, el significado tradicional de validez ha sido reformulado básicamente en términos de construcción social del conocimiento otorgando un nuevo énfasis a la interpretación. Los criterios de validez en una investigación cualitativa deben centrarse en la intersubjetividad y en la comunicación (Denzin y Lincoln, 2015) tomando en cuenta la multiplicidad de voces. Los investigadores promueven la escucha de las voces de los participantes para evitar la construcción de realidades personales y sesgadas. Elegimos utilizar el concepto “población” en reemplazo al de “muestra” debido a que en las investigaciones biográfico-narrativas lo que prima es el carácter cualitativo del análisis a partir de las experiencias, afecciones y sentimientos de los sujetos que narran (Denzin y Lincoln, 2015; Bolívar, 2016; Eisner, 2017).

A lo largo de la investigación se realizaron 12 entrevistas a referentes académicos¹ de la formación docente argentina que se desempeñan o se han desempeñado, no solo en la docencia e investigación en universidades nacionales, sino también, hemos indagado en referentes de institutos formadores de docentes y en aquellos sujetos que han sido parte de organismos de gestión estatal con capacidad de decisión en materia de políticas públicas para el sector formador². Si bien algunos de los entrevistados nos han brindado su consentimiento para explicitar su nombre en el análisis de los testimonios, hemos decidido mantener el anonimato de la autoría, a los efectos de resguardar la confidencialidad otorgada en el marco de la tesis doctoral. Nos referiremos a ellos con la denominación: RE (Referente Entrevistado) y el registro número consecutivo correspondiente a cada entrevista realizada.

Los desafíos y las narrativas que se presentan se desprenden de los primeros hallazgos de nuestra investigación doctoral cuyo principal objetivo es interpretar las políticas educativas oficiales en Argentina en materia de formación docente a partir de un estudio cualitativo de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001) desde las voces y prácticas de los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño, puesta en

marcha y evaluación de los mismos³. Dichos hallazgos se profundizarán en futuras indagaciones de acuerdo al avance del proceso de análisis e interpretación de los datos obtenidos.

El desafío de fortalecer una política nacional y común para el sector formador sin descuidar los procesos locales.

Coincidimos con Feldfeber y Andrade Oliveira (2016) cuando argumentan que los gobiernos “posneoliberales” en América Latina, es decir aquellos que se desarrollaron en la primera década del siglo XXI, “han desarrollado políticas educativas que significaron un avance en la ampliación de derechos y que evidencian diferencias importantes respecto de la reforma tecnocrática hegemónica en la década de los noventa” (p. 8). En este contexto, se destaca un mayor protagonismo de las instancias centrales de gobierno y la instalación de una agenda en la que, confrontando con el modelo neoliberal/neoconservador de los noventa, se recupera, al menos a nivel discursivo, un horizonte de igualdad y de justicia y un sentido más universal vinculado a políticas públicas articuladas en torno a los imperativos de la inclusión.

Es en este marco político-social de Argentina, que en diciembre de 2005 la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua⁴ propuso la conformación de un espacio institucional

“específico, con misiones, funciones y estrategias tendientes a consolidar una política federal para la formación docente inicial y continua y al mismo tiempo propuso un plan de trabajo y temas específicos que este espacio institucional debería abordar” (Resolución CFCyE N° 241/05).

Este espacio específico encargado de coordinar, planificar e implementar políticas federales para la formación docente se creó en el marco de la Ley de Educación Nacional del año 2006 y se materializó en el Instituto Nacional de Formación Docente en el año 2007.

A los efectos de cumplir su objetivo, la comisión mencionada realizó un diagnóstico de la situación en la que se encontraba la formación docente argentina al año 2005. El mismo arrojó entre otras cuestiones,

“la fragmentación y segmentación de la oferta de formación y sus instituciones, la debilidad de regulación e importantes vacíos normativos, el escaso desarrollo de planificación en la toma de decisiones, la necesidad de fortalecer la organización institucional de la formación docente, fortalecer las estructuras de gestión y mejorar el financiamiento del subsistema formador” (Resolución CFCyE N° 251/05).

Con la creación del INFOD, el Estado Nacional, en acuerdo con los Estados provinciales, estableció criterios básicos de formación docente para todo el país a través de los Planes Nacionales de Formación Docente. Teniendo en cuenta la complejidad que asume la gestión de políticas públicas en un ámbito como la educación superior en materia de

formación docente, el INFOD planteó tres criterios básicos que atravesaron su planeamiento e implementación de sus acciones: “la priorización de la dimensión política, la apuesta por la construcción federal de políticas nacionales y por último la decisión de encarar un proceso de planeamiento integral y estratégico” (Ministerio de Educación Nacional, 2015: 22).

Así, se priorizaron políticas universalizantes que abarcaron al conjunto de los ISFD del país, tales como la construcción de una base normativa común, la extensión a 4 años de todas las carreras de formación docente, acuerdos curriculares para todo el país, reducción y compatibilización de los títulos docentes (33 títulos de base frente a los 1500 existentes), fomento de la investigación (fueron financiados, asesorados y evaluados 843 proyectos de investigación), la restitución del lugar de lo pedagógico y una perspectiva renovada sobre la enseñanza, la ampliación de la agenda de la formación (inclusión de una pedagogía de la memoria, de las pedagogías latinoamericanas, de las cuestiones de género y diversidad, etc.), políticas de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes de formación docente, un plan de formación permanente, gratuita y en servicio (PNFP) para todos los docentes del país. Asimismo, se conformaron y/o fortalecieron equipos provinciales especializados en formación docente y se creó un ámbito federal de discusión técnica y construcción de acuerdos, que impulsó esta área con un presupuesto propio que creció año a año.

El organismo intentó así, articular con las jurisdicciones desde el fortalecimiento de los equipos técnicos provinciales y desde una clara opción política nacional que colocaba a la formación docente como un elemento central en la mejora del sistema educativo argentino.

“La creación del INFOD, la elaboración de los Reglamentos Orgánicos Académicos de los ISFD, la implementación de nuevos diseños curriculares, los programas de formación continua como Nuestra Escuela constituyeron un conjunto de políticas universales de la Formación Docente que modularon transformaciones con alcance nacional, jurisdiccional e institucional. [Lo antes mencionado] no resuelve todos los problemas, pero genera condiciones para abordarlos con mejores perspectivas” (RE3).

“Una cosa que desarrolló muy bien el INFOD [...], son los espacios de discusión técnica con los directores superiores de las provincias. Entonces se toman medidas que son acuerdos generales, pero para que haya un acuerdo tiene que haber un área en cada provincia que mire a los institutos, ese es un punto clave y que tenía realidades muy diversas” (RE2).

A pesar del reconocimiento de las potencialidades y mejoras que ha provocado la creación de dicho organismo nacional, hubo cuestiones concretas que no se abordaron o quedaron truncas (Misuraca y Menghini, 2010). Al respecto nos dice uno de los referentes entrevistados,

“Hay que pensar, por supuesto, en las cosas que el INFOD no logró, como trabajar con las producciones más autónomas de las instituciones (no opacar procesos locales) [...] El desafío del INFOD, que para mí fue su orientación más neta desde su fundación, es el de producir políticas universalizantes. Reparando tejidos frente a la fragmentación que se produjo entre la transferencia educativa y los planes de formación específicos, el INFOD planteó un todo para todos y el para todos tiene el costo de la extensión. En el corto plazo, esa fuerte impronta universalizante (imprescindible a la salida del neoliberalismo y del 2001) lo hizo más tibio en ciertas cuestiones” (RE2).

En la actualidad, las nuevas propuestas nacionales del gobierno argentino abogan por procesos que se construyen desde la autonomía y el individualismo. Los lineamientos de políticas nacionales a partir del Presupuesto 2017 y el Plan Nacional de Formación Docente (2016-2021) aprobado por Resolución del CFE N° 286/16 dan cuenta en gran parte del rumbo que ha tomado la formación docente en nuestro país y que necesariamente debe ser problematizado. Por citar solo un ejemplo, una de las partidas que más recursos perdió en 2017 según el Presupuesto presentado ante el Congreso de la Nación es la del Instituto Nacional de Formación Docente: los recursos asignados en 2017 fueron, en términos reales, un 24% inferiores respecto a los del año 2016 (Ley N°27.341/17). Al respecto nos dicen dos entrevistados,

“Lo que está claro es que [en la gestión anterior] hubo un apoyo importantísimo al fortalecimiento de la formación docente a través del INFOD. Motivo por el cual el despido de gente y el cierre de programas, realmente creo que es una pérdida tremenda para el sistema formador nacional. Porque la descentralización que hoy se está planteando respecto de los fondos es terrible [...]. Entonces se pierde, efectivamente, esa idea de construcción de una identidad común en materia de formación docente que me parece que es fundamental cuando uno piensa en la organización de un sistema” (RE1).

“La vuelta que le está dando el INFOD ahora al Programa Nacional de Formación Permanente corre a la pedagogía y pone en el centro a la instrumentalización de la tarea. Desplaza discusiones claves para entender la época (¿cómo enseñar sin pensar las coordenadas que nos atraviesan?)” (RE2).

“En materia de política pública de formación docente, no está muy claro hacia dónde vamos. Cuando te digo que no está muy claro hacia dónde vamos es en realidad la nostalgia que yo tengo de la pérdida de una política de construcción nacional, que reconoce la diversidad, pero que tiene una apuesta inclusiva en los procesos de la formación docente. Nosotros sabemos por los estudios sociológicos que el rendimiento es resultado también de procesos sociales, culturales y políticos, y si el mérito va a ser el criterio dominante tanto para el acceso como para el egreso, me lamento profundamente” (RE1).

En los diferentes retazos narrativos podemos observar la importancia que le otorga el entrevistado a la recuperación de una política para la formación docente nacional y común. Pero al mismo tiempo nos advierte en no caer en posturas netamente universalizantes, sino percatarse de las riquezas y de los procesos vitales que se van produciendo en el interior de las instituciones que deben ser reconocidos. El desafío de

fortalecer y recuperar una política nacional y común para el sector contiene la responsabilidad de cuidar y preocuparse por los contextos locales en donde se desarrollan las propuestas pedagógicas. Es en definitiva apostar por una construcción nacional cuidando, a la vez la territorialidad (Terigi, 2013). En este sentido lo que intentamos poner en debate es la recuperación de una perspectiva federal de políticas en formación docente, anclada fuertemente en una apuesta desde el financiamiento de programas y capacitaciones, pero no en términos de violencia simbólica sino en términos de equivalencia de derechos (Birgin, Duschatzky y Dussel, 1998). Esto requiere pensar lo universal como el campo posible de interlocución colectiva. Esto no supone que todos debamos abogar por las mismas posturas o conocer idénticos objetivos, pero sí que el mundo de la formación nos resulte inteligible para poder dialogar, en tanto disputa y contrastación de la diferencia.

El desafío histórico de la articulación de subniveles del sistema educativo

La formación docente inicial o de grado en Argentina se desarrolla en dos contextos institucionales y organizacionales diferenciados: los Institutos de Formación Docente dependientes de las jurisdicciones provinciales y las universidades e institutos universitarios, con una baja o nula interacción entre ambas modalidades institucionales, sea en experiencias de apoyo, de intercambio o de relación. Asimismo, hacia dentro de cada grupo institucional se puede observar una significativa fragmentación interna, con distinta organización, trayectoria y recursos y con baja interrelación entre departamentos de una misma institución (Davini, 2015).

En la actualidad, los referentes y especialistas de la formación docente advierten dicha desarticulación y reconocen que se han dado muy pocos avances y débiles resultados para subsanarla. En este sentido, tres relatos marcan como desafío histórico e ineludible la articulación entre ambos subsistemas de formación,

“Me parece que los desafíos de la formación docente son muchos. Todavía no están saldada la posibilidad de articular más el nivel universitario con los institutos de formación docente. Me parece que alguna vez debería resolverse. No hay articulación institucional [...] Creo que esa es una deuda” (RE1).

“Creo que hace falta trabajar en una alianza con las universidades, que en el panorama argentino son un punto clave. Ahí hay algo que se debería pensar a largo plazo, y que es de altísima complejidad política. Por eso en el panorama argentino un tema que enriquecería mucho a la formación es poder establecer otros diálogos y otras alianzas que reconozcan las fortalezas de las distintas instituciones que intervienen” (RE2).

“En lo personal y profesional desearía que la universidad abra sus puertas a los institutos, abra los posgrados. Que haya una relación mucho más fluida, porque también yo rescato mucho la vida universitaria y creo que el hecho que un docente de media pueda pasar dos o tres años por la vida universitaria no solo le da más contenidos, sino que le abre perspectivas en un montón de cuestiones.

Además, te permite en cierto punto avanzar en la *superación del isomorfismo característico de ciertas instituciones* [...] En nuestro país, el ISFD es una institución pedagógica tan consolidada que en ese aspecto puede aportar mucho a la universidad. Son dos instituciones que se tienen que complementar para el bien de la escuela secundaria (RE4).

Así, los testimonios expresan, por momentos, una contradicción que se hace evidente si uno analiza los documentos legales y normativos de la Ley de Educación Superior (24.521/95) y los tensiona con el testimonio de los entrevistados. Por ejemplo, en su artículo N°8 aparecen dos conceptos claves que, de manera constante surgen al abordar los distintos aspectos de la formación docente. Nos referimos a los conceptos de *articulación y reconversión*⁵.

Si bien la normativa estipula y pretende una sólida articulación entre los niveles de educación superior, en lo que respecta a la formación docente, dicha articulación se presenta lejana. Posiblemente uno de los factores sea las particularidades y tradiciones que forjaron a cada grupo de instituciones formadoras (Birgin, 2012). Las universidades históricamente han puesto los esfuerzos académicos en legitimar su formación desde el saber disciplinar específico, mientras que los institutos de educación superior han privilegiado los saberes pedagógicos particularmente. De todas formas, y sin entrar de manera exhaustiva en las desarticulaciones internas de cada institución, la posibilidad de articular y enriquecerse mutuamente es altamente viable. Es clara la complejidad de la tarea, pero al mismo tiempo es sumamente necesaria. El enriquecimiento mutuo de las instituciones, sin perder sus particularidades arroja un desafío potente para el fortalecimiento de la formación docente (Litwin y Maggio, 2006).

Una de nuestras entrevistadas destaca la vinculación indispensable entre las instituciones de educación superior formadoras de profesores con las escuelas.

“La formación docente debería tener una política en alianza con los docentes en las escuelas. Por un lado, porque es necesario que se recuperen los problemas de la práctica docente, pero también (y a la vez) para que no nos limitemos a lo que existe. Porque *no se trata sólo de indagar las buenas experiencias, tenemos que trabajar con las escuelas, con los problemas nuevos que allí aparecen*, con las respuestas que las y los docentes logran construir colectivamente, con los aportes que otros estudios y disciplinas pueden poner a disposición. No es fácil enseñar hoy. Por supuesto, este punto no es factible cuando hay un discurso sistemático que opaca el reconocimiento social de lo que pasa en las escuelas. Por eso, un primer paso, no poco importante, es *poner un freno a los discursos políticos que buscan deslegitimar y desacreditar el lugar de los y las docentes*. Y reconocer, como lo muestran los fracasos de los 90, que *cambiar las escuelas solo es posible con la participación activa de quienes allí trabajamos*” (RE2).

Esto requiere de políticas públicas que piensen la formación docente desde las prácticas concretas en los contextos institucionales de producción. Es pensar la articulación de la formación no solo entre universidades e institutos superiores, sino entre éstos y las

escuelas ya que es esta institución la que recibe a los profesionales formados en la docencia.

“Uno de los desafíos radica en potenciar el acercamiento a las realidades de las instituciones. Creo que es un pendiente que tiene nuestra educación pública. Ese desafío supone formación más allá de cursos o titulaciones, supone fortalecer a la gente en sus propias instituciones. La posibilidad de generar círculos de articulación, en función de aspectos muy específicos y concretos [...]. A mí me parece que una revitalización de la formación docente tiene que estar en una mirada más cercana entre el nivel macro y el nivel micro, *un voto de confianza en la propia institución y un trabajo hacia dentro, críticamente*” (RE7).

“Estoy convencida que el fortalecimiento de las instituciones educativas de formación docente viene de la mano de la colaboración y el trabajo en red, no del aislamiento y el individualismo que se propone en la actualidad. Las instituciones que articulan se enriquecen mutuamente y enriquecen la práctica y a los propios actores inmersos en ella” (RE9).

La mayoría de las narrativas de los especialistas pone el acento en la constitución de sólidas redes institucionales de trabajo colaborativo, de articulación como el sustento necesario para el fortalecimiento y el enriquecimiento de las instituciones formadoras de docentes. De esta manera, las experiencias de articulación más amplias entre universidades e institutos de formación docente que además incluyen escuelas primarias y secundarias, “demuestran mayores potencialidades en los resultados y pueden constituir una alternativa válida para superar el problema de la desarticulación mencionado” (Dávila, 2008: 16). Así, desde la autonomía, el reconocimiento de las características propias de las instituciones educativas, el trabajo en red y colaborativo se pueden generar experiencias formativas de alto recupero pedagógico (Litwin y Maggio, 2006). Es por ello que adscribimos a la idea de que “las redes institucionales de colaboración pueden ayudar a recrear diversos modos organizacionales para la democratización de la educación y de sus niveles, entendiendo al conocimiento como solidaridad y hecho público” (Duhalde, 2012: 167).

Por tanto, lograr la articulación y vinculación entre subniveles se vuelve nodal si aceptamos que la mejora de la educación y de la formación de docentes viene dada por la colaboración y no por el aislamiento y la competencia (Fullan, 2016).

El desafío de fortalecer la Profesión y el Trabajo Docente.

El siguiente desafío aborda la necesidad de fortalecer y complejizar aún más la profesión docente argentina. Esto implica, dotar al trabajo docente de mayor complejidad pensando otras formas de organización y mayor jerarquización de la tarea de educar (Birgin, 2012). Nos dice una referente entrevistada,

“La profesión en la actualidad, no está valorada y *pasa a ser un lugar de descarte*, voy al profesorado porque si no tengo otra cosa que hacer, o si no entro a la universidad, entonces empieza a ser una población que lo toma como segunda

opción y esto es muy difícil de revertir. Y me preocupa mucho porque *la profesión docente es ardua, y si vos lo haces porque no te queda más remedio, es difícil*" (RE6)

Históricamente, la configuración del trabajo de enseñar en la Argentina estuvo indisolublemente ligada a la producción de sujetos políticos y a las intervenciones del Estado y de los colectivos docentes en las disputas en torno a la idea de igualdad educativa, en el marco de las cuales la inclusión implicó un proyecto político fundamental en una sociedad excluyente (Pineau, 2012). Desde su surgimiento como política pública, el trabajo docente ha ocupado un lugar central en el desarrollo de la regulación social, constituyéndose en un tema de política pública cuando el magisterio se tornó una profesión de Estado (Birgin, 1999).

A partir de la segunda parte del siglo XX, en plena presencia del Estado de bienestar y con un fuerte impulso de las agremiaciones sindicales, se comenzó a colocar en el centro del debate la noción del docente como profesional y trabajador asalariado (Birgin, 1999), sin abandonar al mismo tiempo la noción vocacional de la labor docente.

Esta construcción social estuvo acompañada en los siguientes años por el avance del discurso tecnocrático/profesionalizante que fue paralelo a la consolidación de la sociedad salarial que está en la base de la condición de trabajador del docente. Justamente estos años marcaron la consagración de nuevos dispositivos de regulación del trabajo de enseñar.

Desde de la década de 1990, el docente comienza a realizar su trabajo en marcos institucionales fuertemente pre-determinados, en condiciones laborales altamente insatisfactorias, dentro de un sistema normativo o de reproducción de órdenes, virtualmente encuadrado en un curriculum que no contribuyó a pensar, direccionado por textos didácticos que normatizaban la enseñanza, en contextos sociales que desvalorizan su labor (Birgin, 1999). En este contexto, la docencia entra en la categoría de empleo público en tanto se trata de contratos en relación de dependencia con el Estado, sea éste nacional, provincial o municipal, remunerados bajo la modalidad salarial. De esta forma la incertidumbre del mercado de trabajo que se vivía en aquel período, el deterioro de los salarios de maestros y profesores y la tradición de estabilidad confluyeron en abandonos y retornos al empleo docente (Op.cit).

Desde hace años, en muchas regiones de nuestro país, el docente ejerce sus tareas en condiciones laborales de absoluta debilidad: bajos salarios, descalificación profesional, ambientes de infraestructura escolar precarios, sistemas de capacitación que lo colocan en el papel de reproductor mecánico o facilitador pasivo, fuerte desprestigio y debilitamiento de la posición social que lo había caracterizado.

"Se les exige que se actualicen, que incorporen las nuevas tecnologías, que trabajen en equipo, que se involucren activamente con los proyectos educativos de sus escuelas y que contengan emocionalmente a sus estudiantes. Sin embargo, realizar estos cambios resulta casi imposible sin una redefinición del cargo docente

que contemple y remunere el tiempo invertido fuera del salón de clases, para planificar, corregir y coordinar, y que promueva la estabilidad de los profesores en los establecimientos educativos" (Pérez Zorilla, 2016: 10).

Creemos al igual que los especialistas entrevistados, en la práctica actual, la docencia ha perdido las fuentes de gratificación cultural o simbólica que anteriormente revestían su imagen.

"Hoy un docente con 20 módulos corre de una escuela a la otra y no tiene tiempo ni frescura intelectual para enfocar sus esfuerzos en una educación personalizada, potente pedagógicamente y a la vez innovadora. Esto los estudiantes del profesorado lo ven. Entonces la pregunta es ¿cómo motivar a nuestros estudiantes frente a las condiciones laborales y profesionales que se les presentan en el futuro? Allí radica el mayor desafío" (RE7).

"Entonces creo que estimular y ayudar a valorar el lugar del docente socialmente para que sea un lugar pretendido me parece que es un desafío que es difícil de lograr y me parece que es central. Y hay que cambiar condiciones laborales, económicas, sociales, y en todo sentido, para que sea una profesión querida" (RE6).

La narrativa de la Referente Entrevistada Nº2 habilita la reflexión sobre cuestiones actuales ligadas al trabajo docente y a las decisiones políticas que lo definen,

"Es central el acompañamiento a los docentes y el reconocimiento de su cargo. *Necesitamos complejizar el puesto de trabajo docente, reconocer las nuevas problemáticas y aportes que habilita este tiempo.* Por eso necesitamos repensar el puesto de trabajo, darle una complejidad mayor y pensar en otras formas de organización. Me parece que, si nosotros logramos un puesto de trabajo más complejo, también podemos diversificar las formaciones. Necesitamos una decisión política y económica de todos los niveles, a nivel nacional, provincial, jurisdiccional y por supuesto a nivel gremial. Porque como lo plantean claramente los gremios en la Argentina, la profesionalización de la docencia no es solamente lo salarial (aunque es imprescindible restituir condiciones básicas de trabajo)" (RE2).

Dicho testimonio, nos permite visibilizar un camino alternativo para potenciar y fortalecer la profesión y el trabajo del docente. La propuesta recupera el acompañamiento profundo de los sujetos que ejercen la enseñanza, al tiempo que invita a pensar *formas otras* de organización que complejicen, y mejoren económica y políticamente el trabajo del profesor, alejándonos así de estigmatizaciones y persecuciones discursivas sobre su tarea. El desafío, entonces, implica centrarse en el fortalecimiento de la profesión docente siendo la decisión política de hacerlo la clave para lograr una mejora sustantiva de las condiciones laborales y profesionales de los maestros y profesores del país.

Desafíos didácticos y curriculares: Más pedagogía, más política, más culturas.

En este último apartado presentamos narrativas de especialistas en el campo de la formación docente que plantean nuevos desafíos ya no exclusivamente en relación a las

políticas para el sector, sino que centran la mirada hacia el interior de la formación de profesores, particularmente en las cuestiones que refieren a la actualización de los currículum y al fortalecimiento de una didáctica situada desde y para la práctica concreta en los contextos en que las mismas se desarrollan. De esta manera se manifiestan como grandes desafíos la creación de propuestas curriculares que aborden las problemáticas actuales de nuestros estudiantes, las nuevas culturas juveniles (Reguillo, 2012), sus itinerarios y experiencias formativas previas y un claro abordaje de las prácticas docentes que les permitan contextualizar su acción y generar una reflexividad situada según los contextos en los cuales desarrolle su profesión. Así, “la formación docente debería reunir dos características aparentemente contradictorias: debería ser resistente a la práctica y debería ser permeable a ella” (Terigi, 2009: 33). Estos desafíos se materializan en las narrativas de los especialistas indagados,

“Una cuestión a destacar es la mejora la calidad de nuestras ofertas. No me gusta utilizar el término “calidad”, ya lo han deteriorado quienes son los apostadores de la calidad, ya la han deteriorado bastante. Creo que tiene que ser pertinente, reconocer la trayectoria de los chicos, *promover experiencias de itinerancia pedagógica*, de formación en las nuevas perspectivas metodológicas” (RE1).

“La otra cuestión es que cualquier cambio que uno quiera hacer en la formación docente, tiene que tener en la cabeza tanto *un modo distinto de pensar las escuelas, como una relación muy fuerte con la cultura y la pedagogía*. Es más, yo les diría las culturas y las pedagogías. Considerar lo cultural les daría otras respuestas a algunos discursos que ahora se escuchan sobre quienes ingresan a la formación docente, poniendo en cuestión la hegemonía cultural. Para mí la recuperación de las pedagogías, de las culturas, y de las políticas como una trilogía que nos permite pensar de otro modo la formación docente es clave” (RE2).

“La cuestión de los contenidos es fundamental, el tema de lo creativo del docente tiene que aparecer, recuperar las tradiciones, pero a la vez *apropiarse de las culturas actuales que es algo pendiente* (RE5).

Las voces de los especialistas nos invitan a pensar propuestas curriculares que estén en permanente actualización y que tengan presentes las diversas culturas juveniles que se desarrollan en la actualidad. Es decir, mirar, analizar y pensar “los territorios juveniles, como aquellos espacios en los que los jóvenes despliegan estrategias, producen discursos, experimentan la exclusión y generan opciones, no siempre de la forma imaginada por el mundo adulto” (Reguillo, 2012: 11). Esta trama cultural compleja suscita la necesidad de una formación situada desde y para los nuevos territorios culturales que viven los jóvenes estudiantes en su trayecto formativo (Redondo, 2015).

Esto requiere, alejarse de lógicas instrumentales y tecnicistas de formación y dotar a la educación del futuro profesor cuestiones que estén más ligadas a pensarse como sujeto político, crítico y dispuesto a dar batallas culturales en los contextos de acción pedagógica que donde desarrollará su tarea. Esto no implica desconocer el carácter complejo de la formación y de la práctica concreta de enseñar. Complejidad que

deviene, en este caso del hecho de que se “desarrolla en contextos particulares, bordeados y surcados por contextos particulares” (Edelstein, 2015: 24).

Los referentes de la formación docente plantean así una actualización de las propuestas curriculares que se piensen desde los contextos de la práctica, que presenten diálogos entre los sujetos, los saberes y conocimientos teóricos, las prácticas docentes en su complejidad y los contextos institucionales y locales en donde ejercerán la profesión. Es de alguna manera preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo docente no solo desde lo disciplinar y teórico, sino desde la práctica y sus desafíos en las instituciones del sistema.

“no me puedo imaginar que la práctica se transforme en una especie de sistema que se aplica una serie de dispositivos estándares, o de herramientas para la enseñanza como criterios establecidos y unívocos, aunque hablen de situada. Por eso vale la pena revisar el recorrido formativo que los chicos tienen en relación a los procesos prácticos. Que van desde la inserción más temprana en los primeros años y hasta la residencia o las propias prácticas, pero que siempre hay que fortalecerlos con la formación teórica, conceptual, estas herramientas que te permiten pensar al otro en términos de subjetividad. Hay que restituir más pedagogía” (RE1).

“El desafío implica una profundización de la formación teórica de los contenidos. De lo que se enseña. Y también una fuerte formación en la capacidad de traducir ese conocimiento de lo que son los códigos de la cultura juvenil y de la cultura de la infancia actual. Lo que vemos es que hay una ruptura en ese diálogo y en esa intermediación. Entonces yo creo que ahí hay que trabajar la formación con un fuerte componente de la práctica. Partir de la práctica para luego abordar la teoría y formarse viendo y haciendo el oficio docente” (RE11).

En los diseños curriculares universitarios de formación docente, salvo algunas excepciones, se presenta el campo de la práctica disociado del resto de las disciplinas. En esto los institutos formadores han avanzado en demasía con respecto al sistema universitario. El problema radica en que al disociar las prácticas pedagógicas con las disciplinas específicas se genera una propuesta curricular que se torna ambigua en virtud de las prácticas docentes (Edelstein, 2015). De allí la importancia del trabajo interdisciplinar en la formación docente desde las disciplinas específicas, las prácticas pedagógicas concretas y la didáctica general (Araujo, 2006). Así el trabajo interdisciplinario reclama asumir la práctica docente desde múltiples perspectivas, prestando especial atención en el diálogo con las disciplinas, pero al mismo tiempo con los contextos institucionales y culturales en donde esa práctica y esa disciplina se pondrán en juego de manera entramada y articulada. Al respecto sostiene Camilloni (2011)

“la teoría es indispensable porque es el único modo de acceder a la posibilidad de efectuar generalizaciones. La práctica, sin embargo, debe ser resuelta en situaciones únicas. El docente, con sólidos conocimientos teóricos debe ser formado en la adaptación variada y flexible de los principios teóricos a las condiciones cambiantes de su realidad de trabajo” (p.24).

De alguna forma, lo que se plantea como desafío es que tanto en las propuestas curriculares como en las didácticas los estudiantes del profesorado puedan tener una reflexión teórica y práctica en relación a los diferentes contextos institucionales en donde ejercerán la profesión. Esto implica una formación docente que habilite el diálogo entre conocimientos, saberes, prácticas e instituciones con el objetivo de acompañar al futuro docente desde diversos aspectos y abordajes. Así lo entienden nuestros entrevistados:

“Otra cuestión que me parece de gran interés, es la inserción de la práctica en los primeros años que me parece que sigue siendo un tema curricular candente en la formación profesional en general. No solo en la formación docente, en la formación profesional en general. Empiezan desde los primeros años con una fuerte inserción en la práctica. Que es un elemento que podría ser el elemento de cambio en la formación docente” (RE7).

“Lamentablemente la tendencia parece modificar una y otra vez los currículum aislados de la práctica en cambio de apoyar el trabajo a partir de la práctica real. No lo hacen porque es muy complejo: trabajar realmente sobre la mentada reflexión sobre la práctica es un proceso muy complejo que puede comenzar sólo si se sabe escuchar” (RE12).

“Ese desafío supone fortalecer a la gente en sus propias instituciones, sus propios problemas. La posibilidad de generar círculos, en función de aspectos muy específicos y concretos. Porque el tema del área pedagógica es un exceso de verbalismo y poco calar en las prácticas” (RE 10).

Los especialistas nos ofrecen la oportunidad de volver a reflexionar puntos clave del currículum en la formación docente alejados de lógicas instrumentales, y economicistas y volver a colocar en el centro del debate a la pedagogía, las didácticas, las prácticas pedagógicas, a las culturas juveniles y sus implicancias en la subjetividad de los futuros docentes y por sobre todas las cosas colocar a la política como eje altamente formativo en la profesión docente.

Reflexiones finales: El desafío de alcanzar una formación docente con “Rostro Humano”

El distinguir como hallazgos de investigación desafíos que tiene por delante la formación docente argentina puede provocar caer en la ingenuidad de que se agotan aquí la totalidad de preocupaciones y objetivos futuros que tiene por delante el campo formador en pos de su fortalecimiento y mejora constante. Lejos está el presente artículo de convertirse en recetario de cómo debe abordarse la formación docente en nuestro país. Ni tampoco aspira a colocar solo en la formación de profesores la esperanza de un cambio y una transformación profunda en nuestro sistema educativo.

Los desafíos que presentamos surgen de las propias narrativas de quienes en la actualidad forman docentes, investigan las prácticas y la formación y se han convertido en referentes teóricos y académicos reconocidos en el campo. Así, la recuperación de una política universal y nacional en lo que respecta a la formación docente, la necesaria articulación entre el sistema universitario y los institutos formadores, la mejora de las

condiciones de profesionalización y trabajo docente y la reflexión de nuevas miradas sobre el currículum y la didáctica de la formación de profesores, necesariamente requieren para su abordaje una decisión política profunda. Sin la presencia de un Estado que garantice y estimule políticas públicas de fortalecimiento de la formación de profesores y mejoras en las condiciones laborales de éstos, no tendremos la posibilidad de potenciar estructuralmente el sector formador. Si no se concibe en las propuestas curriculares de formación docente la recuperación de más pedagogía, el reconocimiento de nuevas y diversas culturas juveniles y a la vez una mayor reflexión crítica de la propia práctica no podremos dar respuestas a los desafíos actuales que nos interpelan cotidianamente.

“Son muchos los desafíos que aún quedan por cumplir. En la actualidad estamos viviendo una situación de incertidumbre y a la vez preocupación por el destino de las políticas para el sector. Por eso lo primero que diría es que la mejora no viene solo desde los docentes o desde los institutos, sino de la decisión política del Estado de hacerse cargo de la formación y en serio, abarcando todos los aspectos que ésta requiere” (RE7).

En lo que respecta a la metodología, el enfoque (auto) biográfico-narrativo se nos presentó como camino significativo en lo que respecta a la reconstrucción de experiencias y a la interpretación de las mismas. Reconstruir, resignificar y cristalizar los sentidos que le atribuyen a dichas experiencias los propios protagonistas y reflexionar en consecuencia tiene una potencialidad metodológica y formativa que enriquece el abordaje de la investigación. La polifonía de voces e instrumentos nos permitió inmiscuirnos en la compleja trama de significados que adquiere la formación docente y sus políticas en los relatos de los actores. De esta manera, la pertinencia del enfoque no está dada solamente por la utilización de datos biográficos o personales de los entrevistados, sino por la propia narrativa que se va co-construyendo entre entrevistador y entrevistado. Lo que hace a una investigación biográfica-narrativa, por tanto, no es exclusivamente el relato del sujeto narrador, sino la manera en la que esa narración es interpretada por el sujeto que investiga. En el relato hilvanado y subjetivante co-formado, los actores, van interpretando y resignificando sus propias experiencias en relación al objeto de estudio. Si bien en este trabajo específico la dimensión biográfica aparece de manera solapada, la interpretación que van haciendo los sujetos sobre los desafíos de la formación docente está íntimamente vinculada a su experiencia y trayectoria personal y profesional en el campo formador. De allí la potencia de recuperar sus voces desde el enfoque narrativo.

El artículo habilita quizás más preguntas que respuestas. Los desafíos presentados son puertas de entrada a un fenómeno que requiere ser reflexionado y puesto en tensión en los tiempos actuales. Nuevos desafíos en relación al fortalecimiento de la conectividad y la dotación tecnológica a las instituciones formadoras de docentes, como

así también innovadoras propuestas de autoevaluación institucional que se alejen de los estándares e instrumentos propuestos por organismos internacionales también son futuros puntos a abordar y representan oportunidades para potenciar la formación docente.

Estamos convencidos que definir una política pública para la educación y particularmente para la formación docente es una cuestión compleja y difícil. Debe tener propósitos claros, una planificación cuidada y recursos disponibles. Pero, sobre todo, requiere de un trabajo y una planificación centrada en debates y acuerdos que garanticen una amplia participación de la comunidad educativa que permita, a la vez, acceder a progresivos niveles de consenso respecto a los cambios a realizar.

El principal desafío, en definitiva, radica en apostar por una formación profesional con fuerte sentido público, que colabore en la transformación de los sujetos y que desde perspectivas colaborativas, reflexivas, éticas, políticas y estéticas vuelva sobre la centralidad de las prácticas y otorgue visibilidad a las voces pocas veces escuchadas del sistema escolar: los docentes. Necesitamos, en el campo de la formación docente, políticas de escucha. El rostro humano del cual hablamos implica dar sentido a la consideración del otro como par, a reencontrar los sentidos de una “educación docente más inclusiva, más vinculada con los problemas contemporáneos de la sociedad, partiendo de las realidades de los sujetos: sus sentimientos, pasiones, y condiciones de posibilidad, para promover la acción transformadora en contextos colectivos” (Porta, 2017: 5). Tan solo así, podremos alcanzar una formación docente con verdadero rostro humano, capaz de pensar y pensarse desde una alteridad crítica y emancipadora.

Notas

¹ Para cada una de las entrevistas se solicitó a los entrevistados que revisaran la transcripción de la misma y enviaran su consentimiento firmado a los efectos de dar validez metodológica y ética al instrumento cualitativo de investigación.

² Se cuenta con testimonios de directoras ejecutivas del Instituto Nacional de Formación Docente (2007-2015), Ex subsecretarios de Educación nacionales y provinciales, miembros de equipos técnicos de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, Ex inspectores de Nivel Superior, académicos, docentes e investigadores de Universidades Nacionales (Universidad Nacional de Rosario; Universidad Nacional de Córdoba, Universidad de Buenos Aires y la Universidad Pedagógica Nacional)

³ Dicha investigación doctoral se desarrolla en el marco del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

⁴ La comisión fue conformada por el Comité Ejecutivo del Consejo Federal de Cultura y Educación y coordinada por el Lic. Juan Carlos Tedesco, la directora nacional de gestión curricular y formación docente, Lic. Alejandra Birgin, la Prof. Berta Braslavsky, la Dra. Cristina Davini, la Dra. Adriana Puiggrós y el Prof. Alfredo Van Gelderen. Asimismo, contó con la presencia de un representante de la Secretaría de Políticas Universitarias y Ministros de Educación que no forman parte del Comité Ejecutivo (Resolución FCyE N°251/05).

⁵ “La articulación entre las distintas instituciones que conforman el Sistema de Educación Superior (...) se garantiza conforme a las siguientes responsabilidades y mecanismos: a) Las provincias y la Ciudad de Buenos Aires son las responsables de asegurar, en sus respectivos ámbitos de competencia, la articulación entre las instituciones de educación superior que de ellas dependan; b) La articulación entre institutos de educación superior pertenecientes a distintas jurisdicciones, se regula por los mecanismos que estas acuerden en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación; c) La articulación entre institutos de educación superior e instituciones universitarias, se establece mediante convenios entre ellas, o entre las instituciones Universitarias y la jurisdicción correspondiente si así lo establece la legislación local; d) A los fines de la articulación entre diferentes instituciones

universitarias, el reconocimiento de los estudios parciales o asignaturas de las carreras de grado, aprobados en cualquiera de esas instituciones, se hace por convenio entre ellas, conforme a los requisitos y pautas que se acuerdan en el consejo de Universidades" (Art. 8 Ley de Educación Superior N° 24.521/95).

Bibliografía

- AGUIRRE, J. (2017) "Voces territorializadas y sentidos vitales de una política pública innovadora en la formación docente argentina" en *Journal for Educators, Teachers & Trainers* JETT, (9)1. 253-266.
- ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*. Universidad de Quilmes, Buenos Aires.
- BIRGIN, A. DUSCHATZKY S. DUSSEL, I. (1998) "Las instituciones de formación docente frente a la reforma: estrategias y configuraciones de la identidad" en *Revista Propuesta Educativa*, Año 9 N°19. 24-35.
- BIRGIN, A. (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Troquel, Buenos Aires.
- BIRGIN, A. (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós, Buenos Aires.
- BIRGIN, A. (30 de noviembre de 2017) "Formar docentes es cosa seria". *Diario Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/opinion/2017/11/30/formar-docentes-es-cosa-seria/>.
- BOHOSLAVSKY, E. y SOPRANO, G.(ed.) (2010) *Un Estado con rostro humano. Funcionarios e instituciones estatales en Argentina (desde 1880 a la actualidad)*. Prometeo, Buenos Aires.
- BOLIVAR, A. (2016) "Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: Nuevas dimensiones en la política educacional" en *Revista Internacional de Educación Superior*, 2(2). 341-365.
<http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v2i2.7645>
- CAMILLONI, A. (2011) "La formación docente como política pública: consideraciones y debates" en *Revista de Educación*, 2(3). 11-28.
- DÁVILA, M (2008). "Tendencias internacionales de la Educación Superior. Documento de Trabajo" en *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad* (1)2. 1-15.
- DAVINI, M. C. (2015) *Estudio de calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- DENZIN, N. y LINCOLN Y. (2015) *Manual de investigación cualitativa, V. IV: métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa, México.
- DUHALDE, M. (2012) "Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores" en BIRGIN, A. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós, Buenos Aires.
- EDELSTEIN, G. (2015) "Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico-metodológicas" en MIRANDA, E. y NEWTON B. (comp) *Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas*. Narvaja, Unquillo.
- EISNER, E. (2017) *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. Teachers College Press, New York.
- ERICKSON, F. (1997). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en WITTRICK, M. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós, Barcelona.
- FELDFEBER, M y ANDRADE OLIVEIRA, D. (2016) "Políticas Educativas en América Latina en el siglo XXI. Balance y perspectivas" en *Revista del IICE*, 39(1). 7-10.

- FULLAN, M. (2016) *Indelible leadership: Always leave them learning*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- GIOVINE, R. (2015) “La analítica de gobierno. Aportes al estudio de políticas educativas” en TELLO, C. (comp) *Los objetos de estudio de la política educativa*. Autores de Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- GOODSON, I. (2017) *International Handbook on Narrative and Life History*. Routledge, New York.
- GUBER, R. (2001) *La Etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Buenos Aires, Norma.
- LITWIN, E. Y MAGGIO, M. (2006) “La formación docente en perspectiva” en *Revista del IICE*, 24(1). 60-65.
- MISURACA, M. y MENGHINI, R. (2010) “La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los '90?” en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (14)2. 251-266. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717074019>
- PEREZ ZORRILLA, J. (2016) “La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay” en *Propuesta Educativa*, (45) 25. 10-20. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/dossier_articulo.php?num=45&id=98.
- PINEAU, P. (2012) “Docente “se hace”: notas sobre la historia de la formación en ejercicio” en BIRGIN, A. *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós, Buenos Aires.
- PINHEIRO FERREIRA, L. (2017) “Narrativas autobiográficas: entre lembranças, experiências e artefatos” en *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 2(4). 75-87.
- PORTA, L. (2017) “La educación docente en cuestión” en *Revista de Educación*, 12(3). 5-9.
- PORTA, L. Y AGUIRRE, J. (2017) “Las principales políticas públicas de Formación Docente desde las voces de los actores. El caso de los Polos de Desarrollo (2000-2001)” en *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol (11)12. 1-17.
- REDONDO, P. (2015). “*Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo*”. *Revista Espacios en Blanco* Nº25. 153-172.
- REGUILLO, R. (2012) *Culturas Juveniles. Formas políticas del desencanto*. Siglo XXI, Buenos Aires
- TAYLOR, S. Y BOGDAN, R. (2007). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Buenos Aires.
- TELLO, C. (2016) “Políticas educativas en Latinoamérica: la vinculación entre los investigadores académicos y tomadores de decisiones en educación. Un análisis desde la teoría de los campos” en *Revista Universitas Humanística*, 83(1). 53-82. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/15447/14362>.
- TERIGI, F. (2009) “La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites” en *Revista de Educación* (350) 3, 23-44. Madrid. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350_06.html
- TERIGI, F. (2013) “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala” en *Revista del IICE* 33(1). 27-46.

Documentos Nacionales

- Argentina. Congreso de la Nación. (1995) Ley de Educación Superior Nº 24.521/95. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>
- Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación (2005) *Creación de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua*. Resolución Nº241/05. Recuperado de <http://www.educacion.gob.ar/infod/documentos/116/resoluciones?page=10>

Argentina. Consejo Federal de Cultura y Educación (2005) Informe final de la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. Resolución N°251/05. Recuperado de <http://www.educacion.gob.ar/infod/documentos/116/resoluciones> page=10

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2015) Informe de Gestión del INFOD 2007-2015. Recuperado de <https://red.infod.edu.ar/articulos/memoria-de-gestion-del-instituto-nacional-de-formacion-docente-2007-2015/>

Argentina, Consejo Federal de Educación (2016) *Plan Nacional de Formación Docente*. Resolución N°286/16. Recuperado de <http://educacion.gob.ar/infod/documentos>

Argentina, Congreso de la Nación. (2016) Ley Presupuesto de Administración Nacional N° 27.341/17. Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=269309>

Aportes de la investigación a la Orientación Educativa para la elaboración de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario

Research contributions to the educational orientation in the development of learning strategies in the Higher Education area

Blanca Aurelia Franzante

Universidad de Concepción del Uruguay.
E-Mail: blancafranzante@hotmail.com

José Manuel Perdomo Vázquez

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas", Cuba.
E-Mail: perdomo@uclv.edu.cu

Liset Perdomo Blanco

Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas", Cuba.
E-Mail: lisetpb@uclv.cu

Resumen

El propósito del presente artículo es plantear reflexiones que surgen del trabajo de campo de la investigación "La construcción de estrategias de aprendizaje por los estudiantes universitarios: un nuevo desafío de aprender a aprender".

En la misma se plantea como problema científico la contribución de la Orientación Educativa del docente para la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en sus estudiantes.

Teniendo en cuenta el problema surge, entre otras, las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuál es la fundamentación teórica y metodológica para establecer la relación posible entre la Orientación Educativa y las estrategias de aprendizaje en el contexto universitario?

- ¿Qué acciones desde la Orientación Educativa pueden plantearse para que el docente forme y desarrolle estrategias de aprendizaje en sus estudiantes?

En tanto la propuesta metodológica se basa en un enfoque cualitativo, los avances que se reseñan se desprenden de la etapa de recolección, análisis y sistematización de la información obtenida y el inicio de algunas acciones propuestas de co-formación.

Palabras Clave: Orientación Educativa, estrategias de aprendizaje, aportes de la investigación.

Abstract

The aim of the paper is to pose reflections that arise from the fieldwork of the following piece of research work "The construction of learning strategies by university students: a new challenge of learn to learn"

In the same, it is posed as scientific problem is the contribution of Educational Orientation of the teacher for the formation and development of learning strategies in their students.

Taking into account the problem arises, among others, the following research questions:

What is the theoretical and methodological basis to establish the relationship between educational orientation and learning strategies at the university context?

Which actions can be posed from the educational orientation perspective so that the teacher can implement and develop students' learning strategies?

While the methodological proposal is based on a qualitative approach, the advances outlined above derive from the stage of collection, analysis and systematization of the information obtained and the initiation of some proposed co-training actions.

Key words: Educational orientation, learning strategies, research contributions.

FRANZANTE, B. A.; VAZQUEZ J.M.P., BLANCO, L.P. (2019) "Aportes de la investigación a la Orientación Educativa (OE) para la elaboración de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 183-199. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 18/03/2018 – ACEPTADO: 08/06/2018

Introducción

La Educación Superior hoy se despliega en contextos de cambios permanentes, profundos y vertiginosos que implican ineludibles desafíos educativos en tanto crece la importancia del conocimiento y por ende la necesidad de aprender a lo largo de la vida, en palabras de Piaget (1973), aún vigentes, de “aprender a aprender” (p.33).

En el informe sobre Educación Superior en Iberoamérica 2016, en lo que respecta a la República Argentina, García de Fanelli (2016), entre otros aspectos señala que hay cuestiones pendientes que deben ser tenidas en cuenta al momento de analizar y planificar políticas académicas. Entre ellas destaca que debe ser prioritario “aumentar la cantidad y la calidad de los graduados universitarios”, teniéndose en cuenta que quienes no logran acceder o terminar sus estudios universitarios son jóvenes provenientes de sectores menos favorecidos, por lo cual “bregar por la expansión de la formación de capital humano avanzado también demanda políticas que contrarresten las desigualdades iniciales de capital económico, cultural y social” (p.56).

Lo antedicho fundamenta la necesidad de indagar, entre otras cuestiones, sobre la temática de la orientación educativa (OE) en el contexto universitario en pos de contribuir al tránsito con éxito del estudiante por los diferentes trayectos del proceso de formación; y a docentes y equipos de gestión con la planificación de políticas académicas que favorezcan y estimulen un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, consciente y especialmente con carácter social.

Señala al respecto Vuelvas Salazar (2004) la importancia de investigar en la temática, en tanto implica,

“no sólo una práctica profesional legitimada por las instituciones educativas, sino también un campo problemático apto para la investigación desde diferentes perspectivas. Analizar las posibilidades de estudio de la práctica orientadora no es una tarea fácil, por el contrario, implica conocer el objeto de estudio para ponderar sus posibilidades” (p.1).

En el presente artículo se presentan los avances de la investigación: “La construcción de estrategias de aprendizaje por los estudiantes universitarios: un nuevo desafío de aprender a aprender”. La misma tiene como antecedentes sendas investigaciones que poseen un eje transversal común: el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad, abordado desde diferentes perspectivas: el acceso, la permanencia y el egreso. El universo de estudio ha estado constituido tanto por docentes como por estudiantes en contextos que contemplaron universidades de gestión pública y privada.

En este caso particular, el contexto refiere a una universidad pública de gestión privada en Argentina, planteándose como **situación problemática**, la contribución de la OE por parte del docente para la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje en sus estudiantes; y el universo de estudio son docentes y estudiantes de las carreras de Abogacía, Licenciatura en Nutrición e Ingeniería Agronómica.

La *Orientación* es entendida junto a Bisquerra Alzina (1998), como un proceso de ayuda continua, que involucra a todas las personas y en todos los aspectos con el objeto de potenciar el desarrollo integral del ser humano a lo largo de toda la vida, y *Educativa*, en tanto refiere a la ayuda, guía, acompañamiento en el contexto escolar.

En el marco de este proceso, las *estrategias de aprendizaje* se convierten en un área de interés y una oportunidad significativa en la OE. Estrategias entendidas, según Visca (1994), como aquellos procedimientos que se utilizan para resolver una determinada situación, los cuales incluyen todas las acciones que se planifican intencionalmente para alcanzar un objetivo. Y, específicamente de aprendizaje, planteadas junto a Bixio (2005) como procesos que el estudiante pondrá en juego para resolver situaciones que impliquen, entre otras cuestiones, el aprendizaje de determinado hecho, fenómeno, procedimiento, concepto y principio.

En tal sentido, el docente, las autoridades académicas, los técnicos de apoyo a la docencia e investigadores, cada uno desde un rol diferente, se constituyen en orientadores relevantes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo cual conlleva a asumir un rol activo a partir de escuchar, atender y comprender lo que otro/s dice/n, desde un respetuoso silencio para comprender los mensajes, el pedido, para que circule la pregunta y facilite el diálogo y la producción de pensamiento (Ianni, 2003).

De esta manera, cuando “portavoces” enuncian y denuncian la dificultad, el obstáculo encontrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, surge la búsqueda de alternativas que permitan afrontarlos. Desde un “hacer” que brinde respuestas, acciones, actividades para el “aquí- ahora en el contexto actual” pero también, y sobre todo, previniendo dificultades y obstáculos futuros, aunque considerando el proceso de enseñanza- aprendizaje en continua transformación, surgirán otros, pero permanecerá la matriz participativa construida.

Antecedentes que sustentan la investigación

Respecto a la necesidad de la OE en el ámbito de la Educación Superior, se consideran relevantes aquellos trabajos que respaldan el acompañar, orientar, el proceso de enseñanza-aprendizaje tendiendo a una formación integral, equitativa, inclusiva, continua y contextual. Premisa que fundamentan autores como Recarey Fernández (1998; 2004), Bisquerra (2005), Bisquerra Alzina (2006), Paz Domínguez (2005), Cubela (2005), Vieira y Vidal (2006), Bausalea Herreras (2006), Cobos Cedillo (2010), Roa Venegas y Del Río Bueno (2010), Müller (2010), Mastache, et al (2014), Coronado y Gomez Boulín (2015).

En este marco de la OE, se considera que acompañar al estudiante en la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje, se convierte en uno de los ejes transversales que contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre quienes abordan esta temática se pueden citar a Nisbet y Shucksmith (1986), Gil Beltrán (2002), Bonwell y

Eison (1999), Díaz Barriga y Hernández Rojas (2002), Bixio (2005), Muñoz (2005), Ezcurra (2005), Salim (2006), Fernández González, et al (2009), Simsek y Balaban (2010), Eison (2010), Crispín Bernardo, et al (2011), Zárte, et al (2011), Franzante, et al (2012), Bahamón Muñeton, et al (2012), Garzuzi (2013).

La literatura citada tiene en común -desde diferentes perspectivas-, como reto actual de las universidades, formar un estudiante autónomo, crítico y productivo que pueda hacer más en el menor tiempo posible, planteando así un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno. En palabras de Vieira y Vidal (2006), la competitividad, la información, la orientación y asesoramiento que reciben los estudiantes, constituyen elementos a tenerse en cuenta en los procesos de una formación de calidad. A lo anterior puede sumarse la eficiencia en el estudio, en tanto se multiplican los conocimientos, se perfeccionan los medios pero se diversifican las opciones en el desempeño manteniendo el presupuesto “tiempo”.

Un breve y necesario recorrido del marco teórico conceptual

Se parte de considerar, en primer lugar, el papel del profesor universitario como promotor “esencialmente de la capacidad de aprender a aprender como centro de todo proyecto educativo” (González González y Ramírez Ramírez, 2010: 3). Y, en este sentido, junto a Crispín Bernardo et. al (2011), se pueden formular, entre otras, preguntas como: ¿es tarea de los profesores universitarios orientar a sus estudiantes para que “aprendan a aprender” de manera autónoma? Varias son las respuestas que pueden darse, según la concepción de aprendizaje que sustente, no sólo el docente sino la institución universitaria en sí misma. Se puede pensar que los estudiantes ya deben traer los conocimientos, herramientas y habilidades necesarias para afrontar los estudios superiores; que tales aprendizajes corresponde adquirirlos en el nivel educativo anterior; que al llegar a la universidad el estudiante es autónomo en sus aprendizajes por lo cual el profesor solo debe “enseñar los contenidos de su materia y el papel de los alumnos es aprender, en cuyo caso los docentes no tienen por qué preocuparse de orientarlos en su aprendizaje” (p.8).

Se coincide con los autores que la afirmación es incompleta. Si se acepta que el aprendizaje es permanente y constante a lo largo de toda la vida de los sujetos, enseñar a aprender, conlleva no solo a ofrecer, plantear o proponer conocimientos, sino también mediar para que esos conocimientos sean aprehendidos. Mediación entre lo nuevo y lo viejo, entre lo aprehendido y lo por aprehender, mediación que favorezca este nuevo espacio educativo, el universitario, la construcción del conocimiento científico y profesional.

A partir de ello se puede plantear que un aprendizaje autónomo necesita de una participación activa, consciente del estudiante, a su vez diferenciada del profesor mediante una adecuada orientación; planteándose así la implicancia directa entre la OE

y la conformación de estrategias de aprendizaje. OE entendida junto a Santana (citado en Cobos Cedillo, 2010).

“proceso de ayuda inserto en la actividad educativa, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del alumno, con el fin de capacitarle para un aprendizaje autónomo y una participación activa, crítica y transformadora en la sociedad” (p.41).

En la esfera de la práctica social, señala Vuelvas Salazar (2004), siguiendo a Berger y Luckman, que los orientadores tienen roles específicos que desempeñar, los cuales son los de socializar los conocimientos, transmitir el sentido y la objetividad institucional a través de un programa que incluye un esquema procedimental que indica cómo realizarlo de acuerdo con fines específicos bajo un modelo normativo del que se orienta. En tal sentido, la tarea del orientador es que sus acciones sean aceptadas y deben basarse en los valores e intereses del grupo o comunidad hacia quien dirige las mismas.

Se puede suponer a partir de lo expuesto, que cuando hay ausencia de la OE se busca una respuesta en los contextos y en los grupos que rodean al estudiante y en las experiencias anteriores; cuando no existe la ayuda, aparece la autonomía en el aprendizaje la cual puede ser oportuna pero también, puede estar sesgada por maneras (estilos) deficientes para aprender y, es este punto donde se considera esencial el rol del docente como orientador en la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje son entendidas siguiendo a Bixio (2005), como procesos que el estudiante “pondrá en juego para resolver una determinada situación o de aprendizaje de determinado concepto, principio, hecho o procedimiento” (p.67). Las estrategias de aprendizaje cumplirían la función de mediadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientando la construcción de conocimientos significativos.

A su vez, Crispín Bernardo et al. (2011) refieren

“que las estrategias de aprendizaje son entendidas como los procesos intencionales (conscientes) que permiten utilizar las estrategias cognitivas para alcanzar una determinada meta o tarea de aprendizaje, de esta forma el estudiante lleva a cabo un conjunto de operaciones mentales en una secuencia determinada” (s/n).

Agrega Muñoz (2005), de acuerdo con Wesitein, que las mismas implican “todo tipo de pensamiento, acciones, comportamientos, creencias e incluso emociones, que permitan y apoyen la adquisición de información y relacionarla con el conocimiento previo, también cómo recuperar la información existente” (s/n). Díaz Barriga y Hernández Roja (2002), manifiestan al respecto en varios de sus trabajos, que las estrategias de aprendizaje son procedimientos que un estudiante utiliza para solucionar problemas y aprender significativamente, de una forma consciente, controlada e intencional.

Los aportes reseñados, entre otros, permite asumir un concepto de estrategias de aprendizaje que comprende todas las acciones que, de forma consciente, intencional y

planificada, son aceptadas por un sujeto y utilizadas con un fin determinado, como pueden ser resolver un problema, cumplir un objetivo, elegir un procedimiento que le permita aprehender, llegar a una meta; en suma que facilite el proceso de aprender a aprender, lo cual implica disminuir o atenuar dificultades en el propio aprendizaje.

A ello se puede agregar que el estudiante universitario tiene como objetivo fundamental la apropiación del contenido de la profesión y del modelo profesional en cuestión. Por lo cual las estrategias que se construyan estarán matizadas por las particularidades y exigencias que impone el futuro ejercicio profesional, y por ende pueden tener sus especificidades de acuerdo al perfil de la formación del estudiante.

Perfil profesional caracterizado por una formación que contempla la apropiación de un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que permiten una práctica profesional determinada por un campo disciplinar específico. Formación que, a su vez, debe incluir la reflexión sobre la práctica, que estimule el pensamiento crítico, reflexivo y creativo para un desempeño comprometido con el contexto socio-histórico y cultural donde el futuro profesional interaccione.

Así, las estrategias de aprendizaje elaboradas durante la formación muestran como el individuo se posiciona “frente al mercado de trabajo, en la cual influyen todos los comportamientos y repertorios que se aprenden y ponen en uso, para poder incidir en su situación en el ámbito laboral” (Enrique Martínez y Rentería Pérez, 2007:101).

Algunos aspectos relevantes del marco metodológico de la investigación

Respecto al abordaje metodológico, la investigación se sustenta en un enfoque cualitativo, en tanto el objetivo central es “comprender desde adentro”, tal lo planteado, la incidencia de la OE por parte del docente en la formación y desarrollo de las estrategias de aprendizaje en el estudiante. De este modo se contribuye a pensar acciones sobre las cuales se promueva la elaboración de estrategias de aprendizaje creativas e innovadoras.

En este punto surge el cuestionamiento sobre el rol del investigador en tanto “parte” del campo que se investiga. ¿Se espera a finalizar el trabajo de investigación o se inicia un proceso de “orientación” a partir de las recurrencias-regularidades encontradas en el desarrollo del trabajo investigativo?

Se considera que en tanto los datos recogidos en el trabajo de campo son analizados e interpretados, se generan diferentes espacios de reflexión desde los cuales se pueden plantear propuestas de orientación, actividades que puedan apuntar no sólo a modificar y ampliar las formas de aprender, sino que apunten a favorecer el aprender a aprender.

Los instrumentos de recolección utilizados permiten una triangulación múltiple (Denzin, 1989) en este caso de datos a partir de las técnicas utilizadas, facilitando visualizar la problemática desde diferentes perspectivas, aumentando la validez y dando mayor consistencia a las categorías emergentes. Las técnicas de recolección de información son: observaciones de clases y de espacios institucionales como patios,

pasillos y biblioteca; grupos de discusión, entrevistas flash, comunicación en línea con docentes y estudiantes, a lo cual se suman sesiones de retroalimentación.

La **observación**, como instrumento de recolección de información se convierte en:

- un método de trabajo de indagación del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- un proceso que debe ser planificado para recoger la información de la manera más exhaustiva posible, involucrando no solo el “ver”, sino “todos” los sentidos, lo cual se convierte en principio rector de las observaciones;
- un fin que facilita el conocimiento no solo descriptivo sino esencialmente comprensivo del contexto en general, y educativo en este caso.

¿Qué se observa desde el lugar de docente- investigador?

a) La clase universitaria como:

“una de las formas organizativas del proceso docente educativo¹, que tiene como objetivos la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la formación de valores e intereses cognoscitivos y profesionales en los estudiantes, mediante la realización de actividades de carácter esencialmente académico” (Resolución 210/07, del Ministerio de Educación de Cuba).

Y, en este sentido, se pone énfasis en observar las estrategias que se despliegan durante la clase en sus momentos de: apertura, desarrollo y cierre. A modo de ilustración se explicitan aquellas categorías desde las cuales se deprenen los indicadores:

- En el momento de la apertura se tienen en cuenta: ingreso, condiciones materiales y ambientales. Condiciones anímicas. Presentación. Diagnóstico inicial. Motivación inicial. Orientación hacia el objetivo de la clase. Otros indicadores que pueden surgir.
- Durante el desarrollo de la clase se considera: motivación del segundo momento. Clima educativo de la clase. Nivel científico, técnico y actualidad de los contenidos. Información brindada a los estudiantes. Desarrollo de habilidades. Utilización de los medios de enseñanza-aprendizaje. Tratamiento didáctico al error. Aportes a la formación integral del estudiante. Acciones espontáneas.
- En el momento de cierre de la clase se observa: la evaluación. Cumplimiento de los objetivos propuestos. La anticipación para la motivación futura: “la tarea”.
- También se consideran indicadores “transversales” que van más allá de la clase. Son aquellos que el docente, en palabras de Bixio (2010) es capaz de transmitir, aquella parte de la cultura considerada como valiosa en determinado momento histórico. Características profesionales del docente.

- Los espacios institucionales formales e informales de encuentro de estudiantes y docentes, pasillos, patios, biblioteca, comedor, que permiten ampliar la mirada sobre las actitudes y aptitudes de los actores institucionales.

Las sesiones de retroalimentación permiten, como cierre del trabajo con el docente en una sesión posterior, trabajar en forma conjunta el material que se registra en la observación. De estas sesiones surgen acciones de formación.

Con los estudiantes se recurre a complementar las observaciones que permiten el “mirar” con la **escucha** a través de **grupos de discusión** y **entrevistas flash y cuestionarios abiertos “en línea”**². Los primeros, y siguiendo a Valles (2003) se encuadran dentro de la familia de entrevistas grupales y, al conformarse por un grupo reducido de personas, permiten mantener un intercambio fluido y centrado en una temática elegida. Más allá de buscar el acuerdo entre los participantes sobre la temática escogida, resulta importante obtener la mayor cantidad de sentires y perspectivas sobre la cuestión central de la reunión. Señala Carli (2007) que las narraciones estudiantiles sobre la propia experiencia universitaria favorecen, entre otras cuestiones, una aproximación a la vida cotidiana, a las formas de la sociabilidad, a la sensibilidad, a los afectos, a los modos de la tradición selectiva, a los procesos de identificación, a los aprendizajes pedagógicos y culturales de los estudiantes.

En tal sentido la consigna de apertura de la entrevista grupal, refiere a comentar desde el investigador los objetivos del trabajo y la necesidad de la participación de ellos contando su experiencia sobre “el aprender” en la universidad, en tanto partícipes fundamentales para todo proceso de mejoras y transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las **entrevistas flash** y los **cuestionarios abiertos**, se asume junto a Schatzman y Strauss (citado en Valles, 2003), que en el campo investigativo siempre una conversación entre el investigador y otros es una entrevista:

“El investigador encuentra innumerables ocasiones -dentro y fuera de escena, en ascensores, pasillos, comedores e incluso en las calles- para hacer preguntas sobre cosas vistas y oídas... Las conversaciones pueden durar sólo unos pocos segundos o minutos, pero pueden conducir a oportunidades de sesiones más extensas” (p. 178).

A partir de ello, y siguiendo a Sirvent (2006), se plantea el uso de las entrevistas flash como un instrumento que permite complementar las entrevistas individuales y grupales con cuestiones puntuales que surgen al momento de transcribir y analizar las mismas. Permiten ahondar en algún tema que se considera resultará beneficioso para la investigación.

En los cuestionarios abiertos, y teniendo en cuenta que las tecnologías de la información y la comunicación forman parte de la vida cotidiana de estudiantes y

docentes, se incorporó la modalidad “en línea” a través de correos electrónicos, produciéndose un rico intercambio entre estudiantes e investigador y entre docente e investigador, lo cual no excluye el intercambio natural entre docente y estudiante que pudiera darse a partir de las intervenciones.

Resultados a partir de los avances: propuesta de acciones a partir de las categorías emergentes

Tal lo planteado en el resumen del presente trabajo, un cuestionamiento inicial sobre el momento en el cual el investigador también asume el rol de orientador, permitió pensar acciones que surgen del análisis, interpretación y sistematización de los datos recogidos. Ello llevó a plantear, como prueba piloto, espacios de encuentros entre los docentes investigadores del tema en cuestión y docentes de diferentes áreas disciplinares, con el objetivo de fortalecer vínculos interdisciplinarios y una participación activa que permita retroalimentar las categorías construidas en un espacio de co-formación.

Las actividades propuestas surgieron:

- a) De las *observaciones de clases* realizadas. De las cuales se desprenden entre otras cuestiones, docentes que tienden a motivar y estimular al estudiante, pero sin tener en cuenta sus posibilidades y limitaciones, no se observa la realización de diagnósticos previos al iniciar la clase o tema a abordar y la evaluación tiende a ser en la mayoría de los casos cuantitativa más que cualitativa.

Ejemplo ilustrativo:

“...clase expositiva, se usa el Power Point como apoyo...”.

“... se explicita el tema pero no los objetivos, tampoco se retoman temas anteriores necesarios para el abordaje del presente...”.

Ello puede relacionarse con la escasa formación pedagógica y didáctica del profesorado y por ende de estrategias de enseñanza que favorezcan la elaboración de instrumentos de aprendizaje por parte del estudiante para mejorar la apropiación de conocimientos significativos.

- b) De las *sesiones de retroalimentación con los docentes*, donde se identificó la demanda de formación, a través de expresiones que reconocen la necesidad de contar con estrategias de enseñanza³ que puedan favorecer la formación y desarrollo de herramientas de aprendizaje de sus estudiantes.

Ejemplos ilustrativos:

“...no estamos preparados para colaborar con las estrategias de aprendizaje de los alumnos actuales”;

“el esfuerzo no basta para enseñar técnicas de narración, presentación de lo visualizado en los videos y la oralidad necesaria para la profesión...”.

- c) De las *charlas* con los estudiantes, en los grupos de discusión y a través de comunicación en línea, se pudieron encontrar indicadores que no se contraponen por lo señalado por los docentes, por el contrario complementan o afirman la “necesidad de” aspectos pedagógicos y didácticos que favorezcan el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Ejemplos ilustrativos:

“...Por eso yo decía que aprendés a estudiar solo o con tus compañeros...”;
“...También hacemos roleplay en clases... (...) pero son pocas materias, las demás el profesor da la clase, habla o dicta y nosotros tomamos apuntes...”

“...Pero, en el transcurso de la carrera no nos enseñaron estrategias de aprendizaje”, “...en algunas materias de los diferentes años hemos trabajado técnicas de enseñanza-aprendizaje”.

Teniendo en cuenta lo reseñado parece necesario articular desde el rol de orientador del investigador las demandas y necesidades de los docentes que incluyen las propias del estudiante para poder planificar estratégicamente acciones de orientación. Acciones pensadas en este caso particular, para que el docente pueda transferir al estudiante el porqué, cómo y para qué de las estrategias de aprendizaje.

Así la OE, desde el orientador (docentes, investigadores, autoridades, equipo de profesionales), implica “mirar” la demanda, la dificultad, el obstáculo, para proponer una forma de abordaje, y en tanto la propuesta sea aceptada, valorada, se puede hablar de “ser o estar autorizada” (Ianni, 2003), a lo cual se puede sumar el ser aceptada por el orientado.

Las acciones de orientación con el docente: los espacios de co-formación

En tanto la orientación implica intervenir desde una postura del orientador cuyas acciones no son estandarizadas, pautadas o preestablecidas, no habrá “recetas”, las intervenciones implican sobre todo una construcción singular. Para ello, una buena lectura del contexto donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, será el mejor indicador que permitan “pensar” la acción orientadora de acuerdo con la necesidad detectada.

Señalan Monereo et al. (2001), que desde una visión situada en el aprendizaje, las estrategias de aprendizaje deben estar asociadas ineludiblemente a lo que aprendemos y al contexto en que aprendemos, como así también a los contenidos de cada disciplina. A ello podemos agregar junto a los autores que, además de aprender historia, matemáticas o ciencias, se torna indispensable durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, prender cuándo y por qué utilizar procedimientos que permitan afrontar la situación problemática, transformar los contenidos recibidos en conocimientos útiles y aprovechar las herramientas y habilidades que se van construyendo en el proceso de formación para que ello sea posible. En suma, tomar consciencia de los procedimientos

que se utilizan para resolver una determinada situación, incluyendo acciones que se planifican intencionalmente para alcanzar un objetivo, acciones que se transforman en estrategias. En el caso de las estrategias de enseñanza las que utiliza el docente para enseñar a aprender; en el caso de las estrategias de aprendizaje las que utiliza el estudiante para aprender a aprender.

En este punto resulta conveniente completar lo señalado retomando el concepto de OE, en tanto relación “de acompañamiento” tanto para docentes (en su modalidad de asesoría) como para los estudiantes en la aprehensión de acciones para el aprendizaje autónomo.

Señalan Chikerin y Gramson (en Eison, 2013) que

“Los estudiantes no aprenden mucho con sólo sentarse en clase escuchando a los maestros (...) Ellos deben hablar sobre lo que están aprendiendo, escribir sobre ello, relacionarlo con experiencias, aplicarlo a sus vidas diarias. Deben hacer de lo que aprenden parte de sí mismos” (p.3).

Para abordar acciones que faciliten al docente pensar estrategias de enseñanza que ayuden al estudiante a elaborar sus propias estrategias de aprendizaje se propusieron tal lo señalado, como prueba piloto, espacios de co-formación. Dicha propuesta se asume como espacios de búsqueda, intercambio y reflexión, donde no se proponen “recetas” sino de igual manera que los estudiantes, asumir un papel activo en la propia elaboración de estrategias de enseñanza. El papel del orientador en este caso es “orientar” a los orientadores: docentes, generando propuestas colaborativas.

Una experiencia en marcha

Desde los sustentos teóricos descritos, y tal lo señalado, desde el trabajo de campo de la investigación, se diseñaron entre otras actividades el “Seminario- taller: “Estrategias de enseñanza- aprendizaje en el Nivel Superior”; cuyo objetivo fundamental es potenciar la función orientadora de los actores institucionales, especialmente de los docentes, a partir del proceso sustantivo que dirigen: la docencia enmarcada concretamente en el aprendizaje de sus alumnos para lo cual resultan imprescindibles las estrategias de aprendizaje.

Dicha fundamentación se expresa en objetivos que tienden a generar espacios vivenciales de reflexión, que favorezcan la comprensión y análisis de diferentes problemáticas que surgen en las prácticas áulicas cotidianas y del conocimiento disciplinar.

Entre los temas que se abordan se pueden mencionar conceptos como: enseñar, aprender, estrategias de aprendizaje y OE. Como así también las estrategias de aprendizaje con el apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) en el aula universitaria; además de aquellos que surgen en el desarrollo de la actividad.

Cabe señalar, que el tema de las TIC se incluye como necesidad en cualquier espacio de formación de docentes por el papel protagónico que juegan en la gestión de la información. Es este uno de los elementos que requiere de constante perfeccionamiento y adaptación a los cambios de los recursos tecnológicos que influyen en la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje. Señalan Sabulsky y Danieli (2016) que “integrar las tecnologías en la enseñanza supone hablar el lenguaje de las tecnologías, y es por eso que los dispositivos de capacitación deben acompañar este aprendizaje” (p.77).

La propuesta metodológica de implementación ha sido y es, la de Seminario-taller como un espacio de co-formación, donde los aportes de los especialistas se ven enriquecidos con la interacción y análisis de la experiencia áulica de los participantes. A su vez los aportes en “la clase” son planteados de manera de “mostraciones”, en tanto las estrategias son incluidas como parte de la clase, luego se reflexionan sobre las aplicadas y, especialmente, se trabajan nuevas propuestas de acuerdo a la disciplina de cada docente.

Los resultados de la actividad:

Hasta el momento permitieron:

- intercambio de propuestas entre los docentes a través del correo electrónico;
- planificación, a partir de la evaluación de los docentes, de nuevas estrategias de formación y superación del docente;
- proyección de acciones con los estudiantes como son talleres disciplinares (por ejemplo: talleres de oratoria);
- identificación de nuevas necesidades de los docentes para poder diseñar otros seminarios-taller: “Los momentos de la clase”, “Actualización docente e investigación educativa”.

A modo de cierre...Para seguir pensando y reflexionando

Durante el desarrollo del trabajo surge el cuestionamiento por parte de los investigadores, si emprender acciones de orientación desde el rol del investigador pueden plantearse durante el proceso o se debe esperar al finalizar el mismo. En este sentido se consideró que implementar una propuesta de co-formación con los docentes permitiría retroalimentar el análisis de las categorías que se fueron construyendo sobre la incidencia de la OE del docente en la formación y desarrollo de estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de ello en el presente artículo se pretendió describir una situación específica de la cual pueden extraerse puntos para la reflexión, que estimulen a docentes-investigadores (también directivos) a pensar en la función de la OE en el contexto universitario.

Se señalaba en la fundamentación del trabajo la importancia de tener en cuenta los cambios vertiginosos y continuos que sufre nuestra sociedad, en tanto vuelve

imprescindible asumir un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico, flexible, con la mirada puesta en el alumno. Ello implica, por un lado, favorecer la formación de un estudiante autónomo, crítico, activo, que posea los conocimientos, habilidades y valores para enfrentar tales cambios. Por otro, situar el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos más allá del escolar, lo cual supone orientar el desarrollo de estrategias para aprender a aprender, estimulando la necesidad de educación permanente, continua, y la toma de conciencia que, sólo una parte de lo que aprendemos hoy continuará vigente mañana.

Si bien el proceso de enseñanza-aprendizaje contempla principios que podrían considerarse generales, entre otros ser activo y significativo, el despliegue del mismo se da en un determinado contexto socio-histórico, cultural e institucional que deberá tenerse en cuenta al momento de planificar estrategias para una OE que contemple las características particulares.

En ello la contribución de la investigación educativa en el campo universitario permite un acercamiento más preciso a esa realidad particular, en tanto identifica situaciones y problemáticas que en forma explícita o implícita perturban no sólo el desempeño del estudiante, sino también las prácticas docentes. En el caso que se estudia, si el estudiante no puede elaborar estrategias de aprendizaje nuevas y apropiadas para aprehender en el espacio universitario, el docente verá empobrecida su tarea áulica y sus “buenas prácticas”.

Así, desde la OE se acuerda que las estrategias de aprendizaje serán efectivas si están sustentadas en un trabajo de investigación por parte del profesor donde involucre también al estudiante. Ello supone poder pensar diferentes **estrategias de aprendizaje** que favorezca el mejor desempeño posible del estudiante en los contextos actuales y en los diferentes momentos de su “vida de estudiante”:

- en el acceso, a través de estrategias de adaptación a la vida universitaria;
- durante el primer año, sumando a las estrategias de adaptación aquellas que permitan aprender en este nuevo espacio educativo;
- durante el recorrido por la carrera elegida, en tanto el aprendizaje disciplinar implica no solo el aprender contenidos sino una construcción del futuro quehacer profesional;
- a ello podemos agregar, de acuerdo a la literatura vigente, que la OE también tiene que estar presente al momento del egreso a través de la elaboración de estrategias ocupacionales;
- en suma, ayudar en el aprendizaje del “oficio de ser estudiante universitario” (Zárate, Arias y Franzante, 2011).

Para que ello sea posible es necesaria la interacción y participación activa de todos los integrantes de la comunidad universitaria, docentes investigadores, personal de apoyo, autoridades, especialistas y el propio estudiante.

A lo reseñado anteriormente se puede sostener que, los aportes de las investigaciones en el campo universitario pueden contribuir, entre otras cuestiones, al cumplimiento de lo sugerido en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 2009) donde se propone entre los postulados de acceso, equidad y calidad que “deberían ponerse en práctica, en todo el sector de la educación superior, mecanismos de regulación y garantía de la calidad que promuevan el acceso y creen condiciones para que los alumnos concluyan los estudios” (p.4).

Notas

1 El proceso docente educativo entendido como “un conjunto dinámico y complejo de actividades sistemáticas, mediante el cual se interrelacionan la acción de los educadores y los educandos, y está encaminado a la formación y desarrollo del colectivo, así como a la de cada uno de sus miembros individualmente” (Báxter Pérez et al, 2002:147).

2 Con el término “en línea” (on-line) se refiere al estado de conectividad e interacción entre dos o más individuos, a través de un dispositivo electrónico mediante una conexión a internet.

3 Estrategias de enseñanza entendidas como acciones que implementa el docente de acuerdo al diagnóstico pedagógico realizado, para enseñar a aprender y aprender a enseñar.

Bibliografía

- BAHAMÓN MUÑETÓN, M. VIANCHÁ PINZÓN, M.; ALARCÓN, L. y BOHÓRQUEZ OLAYA, C. (2012) “Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años”, en *Pensamiento Psicológico*, Vol. 10, núm. 1- 129-144.
- BAUSALEA HERRERAS, E. (2006) “Áreas, contextos y modelos de orientación en intervención Psicopedagógica”, en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, Año 6, n° 12. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2473883> . Fecha de consulta: 20-03-2016.
- BÁXTER PÉREZ, E., AMADOR MARTÍNEZ, A. y BONET CRUZ M. (2002) “La escuela y el problema de la formación del hombre”, en Colectivo de Autores (2002). *Compendio de pedagogía*. Pueblo y Educación. La Habana.
- BISQUERRA ALZINA, R. (1998) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Praxis. Barcelona.
- BISQUERRA, R. (2005) “Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica”, en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, N° 6°. 2-8.
- BISQUERRA ALZINA, R. (2006) “Orientación psicopedagógica y educación emocional”, en *Estudios sobre Educación* N° 11. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. Disponible en: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9208>. Fecha de consulta: 23-10- 2014.
- BIXIO, C. (2005) *Enseñar a aprender*. Homo Sapiens. Rosario.
- BIXIO, C. (2010) *Maestros del siglo XXI*. Homo Sapiens. Rosario.
- BONWELL, CH. y EISON, J. (1999) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education. ERIC, Washington.
- CARLI, S. (2007) *Los procesos intergeneracionales de transmisión de la cultura en la segunda mitad del siglo XX en la Argentina. Educación y consumos culturales*. Proyecto de Investigación UBACYT 2004-2007. Instituto Gino Germani, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
- COBOS CEDILLO, A. (2010) *La construcción del perfil profesional de orientador y de orientadora. Estudio cualitativo basado en la opinión de sus protagonistas en Málaga*. Tesis de doctorado. Universidad de Málaga. España. Disponible en:

- <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17968501.pdf>. Fecha de Consulta: 16-12-2015.
- CORONADO, M. y GÓMEZ BOULÍN, M. J. (2015) "Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior", en *Noveduc*. Buenos Aires.
- CRISPÍN BERNARDO M. L., DORIA SERRANO M., AGUILERA, ESQUIVEL PEÑA, M., LOYOLA HERMOSILLA, M., FREGOSO INFANTE, A. (2011) *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana. México. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsyp-ua/20170517031227/pdf_671.pdf. Fecha de consulta: 18-02-2015.
- CUBELA, J. M. (2005) *La orientación educativa personalizada del maestro al escolar*. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Frank País García". Santiago de Cuba.
- DENZIN, N. K. (1989) *La ley de investigación: una introducción teórica a métodos sociológicos*. Prentice Hall. España.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill. México.
- EISON, J. (2010) *Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning*. Department of Adult, Career & Higher Education University of South. Florida, Tampa. Disponible en: <https://www.cte.cornell.edu>. Fecha de consulta: 29-20- 2016.
- ENRÍQUEZ MARTÍNEZ, A. y RENTERÍA PÉREZ, E. (2007) "Estrategias de aprendizaje para la empleabilidad en el mercado del trabajo de profesionales recién egresados", en *Revista Javeriana* 6 (1). 89-103.
- EZCURRA, A. (2005) "Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad. Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior", en *Perfiles educativos*. Vol. XXVII, núm. 107. 118-133.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, O., MARTÍNEZ-CONDE BELUZAN, M. y MELIPILLÁN ARANEDA, R. (2009) "Estrategias de aprendizaje y autoestima. Su relación con la permanencia y deserción universitaria", en *Estudios Pedagógicos*, XXXV, N° 1. 27- 45.
- FRANZANTE, B, HORMAIZTEGUI, M.E., MALUGANI, C. PITER, P. GERMANIEZ, L., FELLAY, C. (2012) Informe final de investigación: *Los obstáculos que enfrentan los estudiantes en el primer año universitario y las estrategias construidas para afrontarlos*. Res. 1595/10. UADER.
- GARCÍA DE FANELLI, A.M. (2016) "Informe nacional: Argentina", en BRUNNER, J. y MIRANDA, D. *Educación Superior en Iberoamérica*. Informe 2016. Cinda, Unversia. Santiago de Chile. Disponible en: www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/ARGENTINA-Informe-Final.pdf. Fecha de consulta: 18-04-2017.
- GARZUZI, V. (2013) "El desarrollo de estrategias de aprendizaje durante las trayectorias estudiantiles universitarias. Comparación de su logro en el tramo inicial y final de la carrera", en *Revista de Orientación Educativa*, V.27 N° 51. Recuperado de: www.roe.cl/index.php/roe/article/download/41/34. Fecha: 15-07-2015.
- GIL BELTRÁN, J. M. (2002) "El Servicio de Orientación en la universidad", en *Revista Tendencia pedagógicas* 7. 137-154. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1821>. Fecha de consulta: 10-03-2016.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. y RAMÍREZ RAMÍREZ, I. (2010) "Enseñar a aprender un reto para la formación de profesionales universitarios en el nuevo siglo", en *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*, Año 7, N° 14. S/R. Disponible en: www.odiseo.com.mx. Fecha de consulta: 30-09-2015.

- IANNI, N. D. (2003) “La orientación escolar en tiempos de incertidumbres: una tarea compleja y difícil, necesaria y posible”, en *Ensayos y Experiencias* Nº 47. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- MASTACHE, A. MONETI, E. Y AIELLO, B. (2014) “Trayectorias de estudiantes universitarios: recursos para la enseñanza y la tutoría en la Educación Superior”, en *Novedades educativas*. Colección Universidad. Buenos Aires.
- MONEREO, C. POZO, I. y CASTELLÓ M. (2001) “La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar”, en COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (coord.). *Psicología de la educación escolar*. Alianza. Madrid.
- MÜLLER, M. (2010) *Formación docente y psicopedagógica*. Bonum. Buenos Aires.
- MUÑOZ, M. T. (2005) “Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias”, en *Revista Psicología Científica*, 7(11). Disponible en: <http://www.psicologiacentifica.com/estudiantes-universitarias-estrategias-de-aprendizaje.com> Fecha de consulta: 13-11-2016.
- NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1986) *Estrategias de aprendizaje*. Santillana. Madrid.
- PAZ DOMÍNGUEZ, I. (2005) *El colectivo de año en la orientación educativa a los estudiantes de las carreras pedagógicas*. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Frank País García, Santiago de Cuba.
- PIAGET, J. (1973) *Estudios de Psicología Genética*. EMECE. Buenos Aires.
- RECAREY FERNÁNDEZ, S. (1998) *La estructura de la función orientadora del maestro*. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Facultad Ciencias de la Educación. Mimeo, La Habana.
- RECAREY FERNÁNDEZ, S. (2004) *La preparación del profesor general integral de secundaria básica en formación inicial para el desempeño de la función orientadora*. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Facultad Ciencias de la Educación. La Habana.
- ROA VENEGAS, J. M. y DEL RÍO BUENO, J., E. (2010) “Estilos docentes y acción tutorial y orientadora”, en *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 52/6.1-16. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1772>
- SABULSKY, G. y DANIELI, M.G (2016) “La formación en tecnología en la era inteligente de la técnica”, en *Espacios en Blanco, Revista de Educación. Serie Indagaciones*. Nº 26. NEES. UNCPBA.
- SALIM, S. R. (2006) “Motivaciones, enfoques y estrategias de aprendizaje en estudiantes de Bioquímica de una universidad pública argentina”, en *REDIE 2006*, vol.8, n.1, pp.1-17. ISSN 1607-4041.
Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412006000100009. Fecha de consulta: 13-10-2016.
- SIMSEK, A. y BALABAN, J. (2010) “Learning Strategies of Successful and Unsuccessful University Students”, *Contemporary Educational Technology* 1 (1) 36-45, Anadolu University, Turkey.
Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542214.pdf>. Fecha de consulta: 10-03- 17.
- SIRVENT, M. T. (2006) “Los diferentes modos de operar en investigación social”, en *Cuadernos de publicaciones*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- SIRVENT, M. T. (2006) “El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico”, en *Cuadernos de publicaciones*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

- VALLES, M. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis. Madrid.
- VIEIRA, M. y VIDAL, J. (2006) “Tendencias de la educación superior europea implicaciones para la orientación universitaria”, en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 17, núm. 1, 75-97.
- Disponible en: www.redalyc.org/pdf/3382/338230774006.pdf. Fecha de consulta: 09-10-2016.
- VISCA, J. (1994) *Clínica psicopedagógica. Epistemología convergente*. Del Autor. Buenos Aires.
- VUELVAS SALAZAR, B. (2004) “La investigación en Orientación Educativa”, en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. Vol. II Nº 3. 3-8.
- UNESCO (2009) *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París. Extraído de: www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf. Fecha de consulta: 7/04/2017.
- ZÁRATE, R., ARIAS, P., FRANZANTE, B. (2011) “La difícil construcción del oficio universitario. Un encuentro necesario entre las prácticas estudiantiles y el juicio profesoral”. Dunken. Buenos Aires.

Documentos consultados:

- Resolución Ministerial No. 210-07 Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico para la Educación Superior”. La Habana, 31 de Julio del 2007.

Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas

Thesis supervision styles in doctoral programs in Social and Biological Sciences

Lorena Fernández Fastuca

Dra. en Educación. Universidad Católica Argentina (UCA) - Becaria posdoctoral UCA/CONICET.
E-Mail: lorenafastuca@gmail.com

Resumen

La literatura sobre la dirección de tesis y sus estilos posibles se ha centrado en la dicotomía demasiada presencia-ausencia total del director. Aquí nos proponemos superar dicha dicotomía y analizar los estilos posibles y las particularidades que poseen según el grado de involucramiento pedagógico del director. Para ello se realizaron entrevistas a 20 parejas director-tesista, de los doctorados en Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas de una misma universidad argentina de gestión estatal. Se identificaron tres estilos de dirección: acompañante, orientadora y directiva. En el primero los directores se consideran lectores críticos de la tesis. En el estilo orientador la tarea del director es guiar al tesista, reconociéndolo como protagonista de su trabajo, brindando las herramientas necesarias. Finalmente, en el último estilo el director comparte el protagonismo en el proceso formativo del tesista. Cada uno de ellos ofrece oportunidades diferenciales de aprendizaje, habilitando procesos formativos distintos a sus tesis.

Palabras Clave: Dirección de tesis, educación doctoral, tesis doctoral, formación en investigación, pedagogía universitaria.

Abstract

The literature on thesis supervision and its possible styles has centered on the dichotomy too much presence - total absence. Here we propose to overcome this dichotomy and analyze the possible supervision styles according to the degree of pedagogical involvement of the supervisor. For this aim, interviews were conducted with 20 pairs of supervisor-student, of the doctoral programs in Social Sciences and Biological Sciences of the same Argentine university. Three management styles were identified: companion, guidance and directive. In the first the supervisors are considered special readers of the student's thesis. In the guiding style the supervisor's task is to guide the student, recognizing him as the protagonist of his work, providing the necessary tools. Finally, in the last style the supervisor shares the leading role in the formative process of the student. Each of them offers differential learning opportunities, enabling different training processes for their students.

Key words: Thesis supervision, doctoral education, doctoral thesis, research training, pedagogy of higher education.

FERNÁNDEZ FASTUCA, L. (2018) "Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, Vol. 2, jul./dic. 2019, pp. 201-217. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 23/04/2018 – ACEPTADO: 26/06/2018

Introducción¹

En el nivel de posgrado, particularmente maestrías y doctorados, la dirección de tesis es considerada uno de los principales factores que contribuyen u obstaculizan la graduación. Su lugar en el centro de la escena se debe a que estos posgrados tienen como requisito principal para la obtención del título la aprobación de una tesis. En este sentido, las bajas tasas de graduación que se reportan en diversos estudios tanto en el ámbito nacional como internacional han llevado a una creciente preocupación por la dirección de tesis (Leatherman, 2000; Ferrer de Valero, 2001; Marsh et al., 2002; Ehrenberg et al., 2007). Los estudios realizados sobre la temática abordan distintas aristas de ésta: la dirección efectiva, las características necesarias de un buen director y la posibilidad de entenderla como una práctica formativa (Carlino, 2005; Hasrati, 2005; de la Cruz Flores et al., 2006, 2010; Abbidin y West, 2007; Subhajyoti, 2007; Difabio, 2011; Kiley, 2011; McCarthy, 2012, entre otros). Otros pocos se dedican a indagar los estilos de dirección posibles y las particularidades que poseen (Johnson et al., 2000; Farji-Brener, 2007; Murphy et al., 2007; Bell-Edison y Dedrick, 2008; Deuchar, 2008; Mainhard et al., 2009; Franke y Arvidsson, 2011). En este trabajo nos ubicamos en este último grupo.

Una de las características de la dirección de tesis es que consiste en el encuentro de dos personas con objetivos y requerimientos distintos para la misma relación. Por un lado, tenemos al tesista que desea formarse y alcanzar un título determinado y necesita del director, aunque más no sea por cuestiones reglamentarias del posgrado que está realizando (si bien las autoras de este artículo consideramos que principalmente requiere de su orientación). Por otro lado, encontramos al director, para quien es una tarea entre todas las que tiene como académico e investigador, y que puede entenderlo como un modo de desarrollar sus líneas de investigación, como un requisito a cumplir para estar dentro de la academia. Estos objetivos diversos que persigue el director, y cómo establece su relación con los tesistas puede dar lugar a distintos estilos de dirección. Lo que ha llevado al desarrollo de investigaciones que analizan dichos estilos (Murphy et al., 2007; Deuchar, 2008; Mainhard et al., 2009; Franke y Arvidsson, 2011).

Además de las concepciones y objetivos de los involucrados en la relación, es probable que los diversos ámbitos disciplinares promuevan distintos estilos (Kam, 1997), al conformar ambientes de aprendizaje diferenciales. Director y tesista son parte de una determinada comunidad disciplinar que imprime sus características a la relación que establecen. En las Ciencias Naturales, en las disciplinas con alta dependencia mutua entre los investigadores (Whitley, 2012), se trabaja en equipos de investigación, en una línea de indagación predefinida por el director. La concurrencia a los laboratorios (u otros espacios físicos laborales) es cotidiana, el financiamiento de las actividades de investigación de todo el equipo -incluidos tesistas- proviene de subsidios del director y miembros más avanzados (Kennedy, 1997; Becher, 2001; Delamont y Atkinson, 2001). En las Ciencias Sociales sigue primando el trabajo individual, aunque la tendencia es el

aumento de los equipos de investigación. Sin embargo, incluso en los equipos de investigación, el bajo nivel de dependencia mutua en estas disciplinas (Whitley, 2012) permite mayor libertad en los temas de investigación de los miembros. Finalmente, la relación con el lugar de trabajo es más flexible (concurencia menos frecuente) y existe una escasez relativa de subsidios para la investigación.

La literatura especializada se ha centrado en dos estilos extremos: el director “sobrepotector” y el director ausente² o indiferente (Johnson et al., 2000; Farji-Brener, 2007; Murphy et al., 2007; Bell-Edison y Dedrick, 2008; Deuchar, 2008). Estas clasificaciones se basan en la dicotomía: excesiva presencia o ausencia total. El inconveniente con estos estilos es que socavan el carácter formativo de la dirección de tesis. Es más que claro que quien no está presente en el proceso de producción del tesista no cumple un rol enseñante. Del mismo modo, un director “sobrepotector” limita las oportunidades de aprendizaje al asumir varias de las tareas. Salvo estos casos extremos, la literatura no profundiza en los distintos estilos que el director puede asumir en tanto formador. Por ello, en este trabajo nos centramos en esta problemática: los distintos estilos de dirección en tanto práctica formativa. Es decir, ¿qué ocurre cuando los directores de tesis varían el grado de involucramiento y compromiso en el proceso formativo del tesista? ¿Cómo se traduce ello en las actividades que realizan y en las oportunidades de aprendizaje que brindan?

Por ello, nos proponemos salir de la mirada dicotómica e identificar los estilos de enseñanza que pueden asumir los directores durante los estudios doctorales, considerando las diferencias entre un programa doctoral de Ciencias Biológicas y otro de Ciencias Sociales. Decidimos focalizarnos en ellos por asumir que los programas doctorales son un ámbito denso para el análisis cualitativo de las prácticas formativas en la dirección de tesis, ya que tanto director como tesista están preocupados por el desarrollo de las competencias implicadas en la realización de una investigación. Asimismo, analizarlo en dos programas doctorales de grupos disciplinares distintos permite valorar las diversas perspectivas y características de la misma actividad, así como también identificar elementos comunes que comparten.

Marco conceptual

Para comenzar debemos detenernos en la definición de la dirección de tesis como una práctica formativa. El modelo formativo de los investigadores ha sido el de maestro-aprendiz, que se basa en la transmisión del sentido del método y la teoría del investigador experto al aprendiz (en este caso doctorando) en el hacer conjunto, a través de diálogos y de la observación sobre los modos de investigar (Bourdieu y Wacquant, 2005; Manathunga y Goozée, 2007). Sin embargo, algunas corrientes, sobre todo en los países anglosajones, cuestionan que el simple trabajo conjunto promueva el desarrollo de habilidades para la tarea investigativa (de la Cruz Flores et al., 2010; Halse y Malfroy,

2010; Halse, 2011) y proponen concebir a la dirección de tesis como una práctica formativa, exigiendo un papel activo del director (de La Cruz Flores et al., 2006; Manathunga, 2007; Halse y Malfroy, 2010). Es decir, destacan la importancia de la función tutorial del director y en la necesidad de codificar los conocimientos susceptibles de ser codificados y comunicarlos de forma que sea comprensible para sus aprendices (Halse, 2011).

La idea que subyace a esta definición de la dirección de tesis es la de un tesista que no es un estudiante completamente autónomo en cuanto a su proyecto de investigación refiere (Johnson et al., 2000; Manathunga y Goozée, 2007). Desde esta perspectiva, el tesista requiere de la guía y orientación de su director en parte porque el proceso de realización de la tesis demanda competencias específicas. Otro elemento que permite considerar a la dirección de tesis como una práctica formativa es la diferencia existente entre la asistencia a cursos y la producción de la tesis (Moreno Bayardo, 2003; Kamler y Thomson, 2004; Diezmann, 2005; de La Cruz Flores et al., 2006; Cassuto, 2010; Halse y Malfroy, 2010; entre otros). En un curso el docente determina los contenidos a trabajar, la bibliografía, el cronograma, las actividades a realizar; contrariamente, durante la realización de la tesis estas definiciones debe hacerlas el propio tesista. En esta línea, Lovitts (2005) señala que el pasaje de la cursada a la etapa de tesis implica dejar de posicionarse como “consumidor de conocimientos” (p.138) para hacerlo como “productor de conocimientos” (p.138). De ahí, la necesidad de guía y orientación, y la concepción de la parcial autonomía del tesista.

La dirección de tesis es una relación tutorial “en la cual el director tiene una intención explícita de promover, a partir del desarrollo de actividades, el aprendizaje de determinados conocimientos o habilidades por el tesista” (Fernández Fastuca y Wainerman, 2015:160). Esto requiere, según Halse y Malfroy (2010) y Halse (2011), que el director tenga las competencias necesarias para guiar el proceso formativo, es decir, que sepa identificar los conocimientos y habilidades que necesitan los tesistas y cuándo utilizarlos, cómo traducir su conocimiento intuitivo en formas concretas y comunicarlo en modos comprensibles; finalmente, dichas autoras señalan la importancia de la capacidad de comunicarles sus decisiones (y sus razones). En definitiva, la intencionalidad formativa de la dirección de tesis implica que el director asuma un rol activo.

Así, es posible pensar en cuatro funciones que comprenden la dirección de tesis: asesoría académica, socialización, apoyo psicosocial y apoyo práctico (Difabio, 2011; Fernández Fastuca y Wainerman, 2015). La primera alude a la orientación brindada por el director para la profundización del conocimiento de la disciplina y para el desarrollo de competencias específicas para la indagación científica en cada campo. Es este quien modela y brinda andamiajes al estudiante (Diezmann, 2005; Abiddin y West, 2007; Murphy et al., 2007).

La socialización se refiere a la promoción del acceso a la cultura académica y enculturación en la comunidad científica disciplinar. El director introduce al tesista en las normas, valores y costumbres de la comunidad académica. Es una función central ya que implica la formación del tesista como investigador no sólo el aprendizaje de determinadas tareas. Es imprescindible que se promueva esta incorporación a partir de la realización de actividades auténticas (como la participación en congresos, publicación en revistas, colaboración en la presentación a subsidios) mientras que el investigador en formación adquiere mayor autonomía, control y responsabilidad para participar de manera consciente en una comunidad académica (de la Cruz Flores et al., 2006; Martin et al., 2006).

Por su parte, el apoyo psicosocial refiere al compromiso del director por brindarles el sostén necesario para generar las condiciones sociales y emocionales indispensables para su formación como investigadores y la culminación exitosa de la tesis. Debido a que el trayecto de formación doctoral se encuentra atravesado por momentos de frustración, sentimientos de ambivalencia e incertidumbre, se hace imprescindible el apoyo y contención del director -sustentados en su *expertise* académica- (de la Cruz Flores et al., 2006; Farji-Brener, 2007).

Finalmente, la función de apoyo práctico coloca al director como orientador en el contexto institucional (cómo acceder a los recursos de la universidad, cuáles son las políticas de la institución, referencia a otros académicos que pueden colaborar con su investigación) y como proveedor de sugerencia de contactos que pueden facilitar el acceso al campo y al sostén financiero de la investigación (principalmente en las Ciencias Naturales).

El modo en que cada uno conjuga las funciones anteriores despliega diversas modalidades de guía y orientación dando origen a distintos estilos de dirección. La intencionalidad formativa está presente, aunque su objetivo varíe entre orientar al tesista para la culminación exitosa de una investigación y guiarlo en su formación como investigador. Acorde con Boehe (2014) los estilos de dirección se definen como “los principios que regulan la relación entre director y tesista, sean estos intencionales o no, implícitos o explícitos” (p.2). Dichos principios se traducen en modos de relación concretos y actividades que realizan juntos o no. Asimismo, como señala Cols (2011) respecto de los estilos de enseñanza, éstos “corresponden tanto a los modos de obrar del docente como a los sentidos que atribuye a su acción, en términos de concepciones, motivos y propósitos” (p.86). Así, los estilos de dirección se mantienen tanto en el plano de las concepciones como de las prácticas. Las partes involucradas en la relación tienen ideas y expectativas sobre lo que ella debería ser (sean explícitas o implícitas) y actúan en consonancia con ellas.

Algunas investigaciones que se escapan de la dicotomía mencionada anteriormente sostienen que el estilo que asuma un director depende en gran medida de su concepción

de la tarea que está realizando y de si sus tesis investigan o no en su misma temática (Murphy et al., 2007; Franke y Arvidsson, 2011). Los estudios que siguen esta línea concluyen en clasificaciones que presentan estilos que varían entre aquel centrado en la producción de la tesis y uno centrado en la formación del tesista. En el primer caso, el director posee una concepción paralizada de la dirección dejando la formación del tesista en un segundo plano. En el segundo, entiende que su responsabilidad es socializar a los tesisistas en la academia y promover su aprendizaje del quehacer de la investigación.

Otros trabajos manifiestan la necesidad de poner en juego distintos estilos de dirección según las características del tesista (Bell-Edison y Detric, 2008; Deuchar, 2008; Mainhard et al., 2009). Estos estudios resaltan que distintos tesisistas pueden requerir distintos estilos de dirección compatibles con sus objetivos, modalidad de trabajo, estilos cognitivos y personalidad.

Diseño y metodología

Para alcanzar el objetivo de identificar los estilos de enseñanza que pueden asumir los directores durante los estudios doctorales, considerando las diferencias entre un programa doctoral de Ciencias Biológicas y otro de Ciencias Sociales realizamos una investigación de naturaleza descriptiva mediante un abordaje cualitativo. Los programas doctorales seleccionados tienen sede en una de las principales universidades de la Argentina en dos áreas disciplinares: Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas, algunas de las áreas disciplinares con mayor cantidad de becarios del CONICET (Bustos Tarelli, 2010) y mayor oferta de programas doctorales en la Argentina (según documentos de la CONEAU).

Realizamos entrevistas con veinte parejas de director-tesista de cada programa doctoral de los mismos directores de tesis. Las entrevistas fueron semi-estructuradas en las que se indagó sobre las prácticas de aprendizaje de los tesisistas, los principales desafíos del proceso formativo, las características de la relación con el director, las prácticas de enseñanza de los directores, la concepción sobre su rol y sobre la dirección de tesis. Entrevistar a parejas director-tesista nos brindó la posibilidad de tener dos visiones complementarias sobre un mismo hecho. Por ejemplo, el director nos brindó una perspectiva más general de los desafíos que atraviesa un tesisista y cómo los acompaña, mientras que este último nos relató su experiencia individual. Las entrevistas las realizamos de forma separada, con una distancia de tiempo de entre una semana y un mes entre el director y los tesisistas. Si bien en ningún caso ambos estuvieron simultáneamente presentes en las entrevistas, no pudimos controlar si intercambiaron comentarios sobre sus respectivas experiencias.

Para la selección de los graduados se adoptaron los siguientes criterios: haber realizado el doctorado con una beca de dedicación a tiempo completo (de modo de homogeneizar parte de las condiciones bajo las cuales realizaron el doctorado, así como

la edad promedio de los entrevistados) y que hayan culminado sus estudios en los últimos cinco años (para que la experiencia formativa fuera reciente).

Los criterios para la selección de los directores de tesis fueron: contar con experiencia de dirección de al menos tres tesis doctorales (para evitar que los directores estuvieran en pleno proceso auto-formativo para esa tarea); ser investigadores del CONICET -categoría independiente, principal y superior- (esto nos permitió asumir cierta *expertise* como investigador, así como conocimiento del mundo académico); y ser identificados por miembros del programa doctoral, como directores preocupados por la formación de sus tesis (dado que nuestro objetivo fue indagar estilos de enseñanza, era necesario asegurar que se diera dicho proceso). Este último criterio sirvió para la exclusión de determinados individuos, luego de haber cotejado durante la entrevista con sus tesis que hayan sido “directores preocupados por su formación”.

Para contactar a los informantes usamos la técnica de bola de nieve comunicándonos en primer lugar con los directores de tesis. Luego de la entrevista cada director nos remitió a alguno de sus tesis ya graduados. Es probable que los directores seleccionaran para entrevistar a aquellos con quienes tuvieron una buena relación. Así, fue necesario incluir este aspecto de “buena relación” como criterio de selección. Consideramos que esto no atenta contra la validez de nuestros resultados, que se proponen indagar sobre los estilos de dirección más que una descripción de buenas y malas relaciones. Además, la apertura de los tesis a relatar dificultades en la relación con sus directores durante las entrevistas nos reforzó esta idea.

Se realizó un análisis temático utilizando el Atlas.ti como soporte tecnológico. Realizamos, como señalan Maxwell y Miller (2012), una estrategia basada en la contigüidad (*contiguity-based*) que reúne tanto la categorización como los emergentes del campo. Por lo tanto, hubo dimensiones predefinidas (por ejemplo, las prácticas de enseñanza y las de aprendizaje, concepción sobre el tesis), y otras que construyeron como emergentes (por ejemplo, los estilos de dirección propiamente dichos, la valoración que los tesis realizan del estilo de dirección, tareas que proponen). Finalmente, para la redacción de este trabajo modificamos el nombre de todos nuestros entrevistados por seudónimos, así como otros datos que pudieran resultar en la identificación de los participantes para resguardar su anonimato.

Resultados y discusión

Entre los directores que entrevistamos parece indiscutible que su tarea implica brindar las indicaciones necesarias para la realización de una investigación de carácter científico. Es decir, hacer un seguimiento del proceso de investigación de otro que se encuentra en formación. Ello no implica que haya unanimidad en la forma de concretar dicho seguimiento. Por el contrario, encontramos diferencias en el modo de desempeñar el rol y el grado de implicación en esta tarea formativa entre los directores. Ciertamente estas

diferencias responden (parcialmente) a las características de las disciplinas, como veremos más adelante; sin embargo aquí nos enfocamos en los puntos en común para encontrar prácticas de enseñanza y estilos de dirección en tanto actividades pedagógico-didácticas transversales a los grupos disciplinares. Estas diferencias nos permitieron construir, a partir de los relatos de los entrevistados, tres estilos de dirección: directiva, orientadora y acompañante.

La dirección directiva

Los directores posicionados en este estilo (representado por muy pocos de los entrevistados y exclusivamente en Ciencias Biológicas) le otorgan gran importancia a su rol en el proceso formativo del tesista y lo entienden como una tarea de enseñanza. Asimismo, en general, conciben esta última en un sentido más próximo a la instrucción como mostrar o exponer algo, indicando qué es lo que se debe hacer. Suelen concebir a sus tesis como estudiantes dependientes que requieren de indicaciones precisas, sin llegar a convertirse en “jefes”.

“Normalmente, yo trato de ir a todas las campañas junto con los tesis, pero una vez que ya tienen el conocimiento de cómo es la campaña... Ahora es la primera que se hace que uno de los chicos que está haciendo la tesis conmigo va a ir con otro chico, van a ir ellos dos solos. Es la primera vez. Pero porque ya fuimos varias veces todos juntos, digamos, y ya conocen cómo es y todo. Yo ahora no puedo. Pero normalmente yo trato de ir a las campañas, sobre todo las primeras veces trato de ir porque es importante hay cosas que se resuelven... siempre hay imprevistos cuando vas de campaña. Qué sé yo, que un lugar donde pensabas muestrear no es accesible o que de pronto se te estropeó una muestra” (Entrevista directora Julieta Jáuregui³, Ciencias Biológicas).

Como ejemplifica el caso de Julieta, son directores que asumen el protagonismo junto con el tesista, realizan los primeros experimentos a la par de él mostrándoles siempre ellos cómo deben hacerse y reescriben partes de las tesis mostrándoles qué es lo que querían que los tesis lograsen. Otra de las estrategias de trabajo características de estos directores es brindar un primer corpus de lectura, durante la escritura del proyecto de investigación y primeros meses del doctorado. Incluso, suelen transmitir una estrategia de búsqueda y actualización de la bibliografía. Particularmente en Ciencias Sociales también pueden sugerir lecturas específicas orientadas a ampliar la literatura internacional en el estado del arte o incorporar otras líneas teóricas. Con esta práctica colaboran en acortar la distancia entre el período de cursada y de tesis al poner coto al universo de posibilidades para iniciar la búsqueda bibliográfica.

Otra dimensión de trabajo de estos directores refiere al apoyo en la ejecución de la investigación. En este sentido, pueden facilitar contactos para realizar las tareas de pesquisa e intercambios con otros equipos para la tesis y hasta materiales de campo que no se han utilizado en investigaciones anteriores. Por ejemplo, el acceso a otros laboratorios que trabajen con técnicas específicas que necesitan para su tesis y que no

se desarrollan en el laboratorio propio, se genera a partir de contactos del director. También orientan en el diseño de la estrategia y de los instrumentos de recolección de datos. Específicamente durante el primer período (de la tesis o del laboratorio) la mayoría de ellos se embarca en: el diseño de los primeros experimentos y técnicas de recolección de datos; la graduación de la dificultad de los experimentos que encara su aprendizaje de los más sencillos a los más complejos; y de su realización.

El análisis de los resultados de la investigación, para los directores directivos, se realiza en conjunto con los tesistas. Esta práctica les brinda herramientas para luego continuar el análisis de manera autónoma. Aquí el director pone en juego como estrategia didáctica a la modelización⁴. Es decir, actúa el análisis de los datos de modo que el aprendizaje pueda observar cómo se realiza y resolver sus dudas e interrogantes.

Estos directores están presentes ante las diversas dificultades que puedan tener los tesistas para desarrollar la investigación. Identificamos prácticas de apoyo frente a distintos tipos de sentimientos: angustia y frustración; sensación de bloqueo y ansiedad. Por ejemplo, respecto de las situaciones de bloqueo, los directores directivos les proponen reunirse y trabajar de forma conjunta, comenzar juntos el análisis de los datos y diseñar nuevos experimentos:

“para mí era un paso enorme todo lo que sea redacción. Cuando mi directora me corregía agarraba y me decía ‘mirá esto es lo que quería que hagas’. Por eso te digo que tuve suerte porque tal vez algún otro director te dice ‘bueno, hazlo de vuelta’. Hasta que vos decís ‘Bueno, pero ¿cómo que lo haga de vuelta?’. En cambio, Julieta no, se sentaba al lado tuyo y te decía ‘no, esto se hace así y así’ (Entrevista tesista Ricardo Silva, Ciencias Biológicas).

Este protagonismo que asume el director responde, en gran medida, a definir al tesista como un estudiante dependiente que no cuenta con los recursos necesarios para hacer frente autónomamente a la tarea de la tesis. En la tensión planteada por Johnson et al. (2000) entre el doctorando como alumno dependiente o adulto autónomo, estos directores se centran en el primer polo y pecan de reconocer señales del segundo.

El rol activo del director en ocasiones puede generar tensiones entre su intervención y la autonomía del tesista en el establecimiento de cronogramas y marcos teóricos ajustados y su libertad de maniobra (Delamont et. al, 1998). Esto genera que la dirección de tesis deba trabajar de forma constante en el balanceo de los elementos opuestos que se dan en todas las etapas críticas del proceso de investigación: la elección del tema, el diseño de la investigación, la recolección de datos, el análisis y la producción del texto. Manathunga (2005) conceptualiza dicho balance con el concepto de “rigurosidad compasiva” (p. 18); es decir, el balance pedagógico entre compasión (brindar a los estudiantes apoyo, estímulo y empatía) y rigor (otorgarles feedback riguroso), involucrado en la dirección de tesis efectiva.

La dirección orientadora

La dirección orientadora, la más frecuente en ambos grupos disciplinares, considera que su tarea es guiar al tesista reconociendo el protagonismo de éste en el desarrollo de la tesis y en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, para el director Roberto Ledesma:

“Dirigir la tesis es una tarea docente, es una tarea docente que implica discutir los experimentos, discutir sus interpretaciones, aconsejar sobre la conveniencia de seguir tal o cual camino, dejar que el doctorando vea por su propia experiencia si la recomendación que se le había hecho tenía sentido o no, aceptar las opiniones adversas del doctorando respecto de las recomendaciones que uno da. En fin, es una cosa dialéctica en la cual van creciendo juntos el director y el dirigido. Entonces yo definiendo ese rol propedéutico, ese rol docente de una tesis doctoral donde el director acompaña, guía, orienta, encamina, pone ciertos límites, dice: ‘no, me parece que eso no’. Pero no es un jefe” (Entrevista director Roberto Ledesma, Ciencias Biológicas).

Los directores orientadores reconocen, en concordancia con lo señalado por Johnson et al. (2000), que el tesista no es totalmente autónomo en cuanto al desarrollo de su tesis pero, al mismo tiempo, es un adulto joven con un incipiente recorrido dentro de su disciplina. Estos son los directores que con mayor frecuencia describen al doctorado como un trayecto hacia mayores niveles de autonomía como investigador. El hecho de considerar que existe esta tensión entre depender del director, pero ya contar con cierto recorrido es lo que les permite posicionarse en el rol de directores orientadores. Es decir, los directores responden al tipo de estudiante que identifican frente a ellos: investigadores en formación que tienen parte de los conocimientos y de las competencias necesarias para llevar adelante una investigación y que tienen la capacidad para desarrollar lo que aún les falta a partir de la orientación que ellos puedan brindarles.

Esta identificación del tesista como autónomo se traduce en las estrategias didácticas que ponen en juego en su tarea de dirección. Al igual que sus pares de la dirección directiva, estos académicos al inicio de la tesis les recomiendan bibliografía, pero más bien en calidad de sugerencia. Asimismo, cuando son consultados orientan en el diseño de la estrategia y de los instrumentos de recolección de datos, ya sea para los experimentos (en Ciencias Biológicas), o el trabajo de campo (en Ciencias Sociales y en algunas áreas de Ciencias Biológicas como la ecología). La mayoría de ellos se reúnen con sus doctorandos para discutir los instrumentos de recolección de datos. Específicamente en Ciencias Biológicas, durante el primer período de la tesis, el director se embarca en el diseño de los primeros experimentos y técnicas de recolección de datos; la graduación de su dificultad para que el tesista inicie con los más sencillos y avance a los más complejos; modelización de su diseño y la supervisión de su desarrollo. La diferencia central con los directores directivos es que estos últimos se involucran también en la realización de los experimentos mientras los directores orientadores suelen delegar la modelización de su ejecución a un doctorando más avanzado o un posdoctorando.

También, cuando ven que el tesista tiene dificultades para hacerlo de forma autónoma, los directores orientadores realizan el análisis de los datos de modo conjunto con ellos. De manera similar a sus pares directivos, los directores orientadores se hacen presentes cuando sus tesis las necesitan a causa de distintas circunstancias (sentimientos de angustia y frustración; sensación de bloqueo y sentimiento de soledad). Frente a la primera circunstancia los directores suelen, por ejemplo, ante la evaluación de avances escritos resaltar sus aspectos positivos y omitir o atenuar los negativos y recomendar la lectura de otras tesis para adecuar las expectativas sobre la tarea que tienen por delante.

“Los problemas que tuve los fui resolviendo con mi director. Generalmente, cualquier inconveniente que yo tenía iba y lo discutía con él. La idea es también tener como un feedback de que está bien lo que estás pensando. La mayoría de las cosas las discutía con mi director. Y, por ejemplo, terminaba un capítulo de la tesis y se lo mandaba. A veces se lo mandaba y le decía: ‘mirá a la discusión le falta bastante pero la verdad que ahora no se me ocurre otra idea’. Y capaz él lo lee y te dice: ‘mirá podés arrancar por acá o ir por allá’ (Entrevista tesista Carla Font, Ciencias Biológicas).

Respecto de las situaciones de bloqueo, los directores orientadores pueden sugerir a sus tesis que dejen la actividad que les presenta dificultades y comiencen otra. Por ejemplo, abandonar la escritura de un capítulo para comenzar el siguiente. Esto, según los directores, permite descentrar el foco de atención, renovar aires y en otro momento volver a encarar el problema con nuevas fuerzas. También pueden proponer actividades concretas (líneas históricas, entramado de actores, modificaciones concretas en un experimento, etc.) permitiendo que la tarea sea más acotada y, por lo tanto, realizable y menos amenazadora. O enviarles modelos del producto que deben realizar (artículo, matriz de datos, proyecto de investigación) para que puedan identificar características, “bajar a tierra” la tarea. Finalmente, algunos directores optan por las reuniones individuales para trabajar las dificultades.

A partir de lo dicho, podemos señalar que este estilo de dirección se corresponde con la definición de dirección de tesis que presentan de la Cruz Flores et al. (2010), en que “los tutores se convierten en un tipo de *coach*: modelan, entrenan, alientan la reflexión y el análisis, supervisan los avances y los significados adquiridos, mantienen a los estudiantes involucrados, supervisan y ajustan el nivel de la dificultad del reto” (p.88). El rol de orientador no vuelve prescindible al director, sino más bien guía, consejero de la tarea del tesista. El director se posiciona en un segundo plano, necesario, al brindarle las herramientas para el “*estudiantar*” (Fenstermacher, 1989:154). Es decir, el director toma la responsabilidad de generar las condiciones para que el doctorando pueda desarrollar las actividades de aprendizaje. Es decir, lo propio de un estudiante.

La dirección acompañante

La dirección acompañante se caracteriza por hacerse presente solo ante el pedido explícito del tesista y encarnar el rol de primer evaluador de la tesis. De los tres, es el estilo en el que el director se encuentra menos implicado en el proceso formativo. Es decir, cumple la mera función de acompañar, sin orientar ni protagonizar el proceso formativo. Los pocos directores que se posicionan en esta perspectiva, ligeramente más presentes en Ciencias Sociales que en Ciencias Biológicas, se consideran a sí mismos como lectores especiales de la tesis que brindan herramientas necesarias para la continuación del trabajo del tesista, cuando les son solicitadas. Estos directores sostienen que la responsabilidad absoluta es del investigador en formación, las ideas y argumentos expresados son de quienes están realizando la tesis y el director no tiene parte en ellos.

En su carácter de lectores críticos, evalúan que la tesis cumpla los requisitos básicos de una investigación científica. Como lo muestra el siguiente extracto de entrevista, el director se sitúa como el primer evaluador del trabajo de otro investigador, en este caso un investigador en formación.

“Es decir, no sé, yo entiendo que el director es un lector muy especial del trabajo. ¿Especial en qué sentido? Bueno, que no sólo sabe del tema, sino que se mete ahí con un compromiso formal, pero es alguien que está haciendo un papel crítico de otro que está trabajando ¿no?” (Entrevista director Ricardo Pacha, Ciencias Sociales).

Ese mismo papel de lector crítico que se expresa en el fragmento de entrevista anterior, es lo que lleva a realizar la labor de evaluación otorgando total libertad de decisión al tesista. Estos directores consideran que realizan sugerencias para la mejora del trabajo de investigación pero que la decisión es del doctorando. Por este motivo, todos ellos sostienen que la calidad final de la tesis es mérito exclusivo del investigador en formación. Del mismo modo, estos directores consideran que su labor acontece durante el desarrollo de la tesis, por ello algunos sostienen que ni siquiera deberían ser parte del tribunal en la defensa de tesis.

Concretamente, este estilo de dirección se evidencia en que el director se hace presente ante el pedido del tesista. Por ejemplo, así como en la dirección directiva (y ocasionalmente en la orientadora) sugieren un primer *corpus* bibliográfico, los directores acompañantes pueden proponer lecturas específicas en las etapas avanzadas de la tesis en función de la evaluación de los borradores que le entrega el tesista. Ya no es una indicación de bibliografía a incorporar sino una invitación a explorar caminos teóricos que podrían ser fértiles para su trabajo de investigación. Pero para muchos de estos directores, los doctorandos deberían poder realizar este primer recorte bibliográfico de forma autónoma.

“Eso no quiere decir que me haya leído, digamos, en profundidad ni que me haya hecho grandes correcciones, aunque hubo a lo largo de esos 2, 3 años lecturas interesantes para mí, de mis protocapítulos, pero en los momentos en que yo tuve

cierto apuro por entregar un avance al doctorado noté que él sí hizo un esfuerzo importante por poder materializar eso” (Entrevista tesista Gabriel Iocco, Ciencias Sociales).

Por otro lado, en cuanto a la realización de los experimentos y del trabajo de campo los directores acompañantes, rara vez participan. Cuando lo hacen, puede ser para sugerir bibliografía sobre metodología de la investigación o recomendar que el tesista consulte con otros académicos especialistas.

Este estilo de dirección se basa en concebir al tesista como un estudiante autónomo, que posee las herramientas y competencias necesarias para enfrentar la tarea de producir una tesis doctoral, concepción asociada con un modelo de dirección tradicional basado en el supuesto de que los estudiantes poseen “suficiente ‘genio’ para absorber el conocimiento y las habilidades del director” (Manathunga, 2005: 19). Este modelo de dirección es cuestionado por los enfoques actuales sobre la dirección de tesis (de la Cruz Flores et. al, 2006; Halse y Malfroy, 2010).

¿Un director de tesis adopta siempre un mismo estilo de dirección?

Los estilos presentados anteriormente pueden pensarse como modelos teóricos contruidos a partir de la empiria, pero que no se encuentran “en estado puro”, sino que distintos factores influyen en que los directores adopten uno u otro en distintas circunstancias. Todos ellos regulan el grado de involucramiento pedagógico en las relaciones director-tesista según distintos factores. El primero de ellos es la proximidad temática con el objeto de estudio del tesista. Cuanto más próximo es el objeto de estudio a la línea de investigación del director mayor es el grado de involucramiento. O, por el contrario, en los casos en los que el objeto de estudio no es cercano a la línea de investigación del director, este tiende a asumir el estilo de dirección acompañante y, además, suele circunscribir sus prácticas más orientadoras a aspectos metodológicos y de la socialización académica (como la publicación). Como lo muestra el fragmento siguiente:

“En los proyectos más alejados de mi tema de investigación yo soy más un supervisor. O sea, hay temas en los cuales uno está más metido porque es el tema de investigación propio y otros temas que de alguna manera son temas en donde el becario, ya trae el tema y uno lo que hace es tratar de orientarlo, discutir qué datos levantar, cómo levantarlos, en la parte de análisis, en la escritura, pero como que es un tema más del becario” (Entrevista director Javier Rodríguez, Ciencias Biológicas).

Un segundo factor es el estilo de tesista. Muchos directores distinguen dos grandes tipos: el independiente o proactivo y el dependiente. Uno y otro exigirían que el director se comporte de formas distintas, siendo el segundo el que necesitaría mayor presencia del director y una modalidad más directiva.

El tercer factor es la cantidad de tesis. A mayor cantidad (simultáneamente) menor involucramiento por parte del director. Este menor involucramiento se compensa con el fomento de las relaciones horizontales entre doctorandos. Además, en Ciencias Sociales otro factor de regulación asociado al anterior es el tipo de tesista. Es decir, según sea de grado, maestría o doctorado, por un lado; con beca de dedicación exclusiva o no, por otro; y, además, si es un joven investigador o si es un académico con cierto recorrido que está realizando el doctorado para acreditarlo; el director modifica su grado de involucramiento. Aquellos que más atención reciben son los tesis de doctorado que son becarios. Con los de grado pueden ser más directivos, cuando tienen una beca de la universidad para iniciarse en la investigación radicada en su equipo de investigación y, además, porque suelen presentar mayores necesidades formativas. Con este tipo de tesis y con los becarios existe una proyección de trabajo a largo plazo que favorece la mayor dedicación por parte del director. Y, finalmente, con los que tienen una larga trayectoria de investigación y cursan el doctorado para acreditarla, la relación que se establece es siempre de director acompañante. Son dos pares que discuten los avances de la investigación de uno de ellos. En Ciencias Biológicas este factor también se observa entre los tesis de doctorado y los de licenciatura. El director suele delegar el seguimiento de algunas de las tareas⁵ de estos últimos en un doctorando o posdoctorando (como el aprendizaje de las técnicas de laboratorio).

Un cuarto factor es la etapa en la carrera del director. Los directores tienden a pasar de un estilo de dirección directiva en sus comienzos a uno acompañante hacia el final de ella. Finalmente, otro factor es el momento de la tesis. Al inicio de la investigación los estudiantes suelen necesitar más orientaciones, logrando una mayor autonomía en la última etapa.

Conclusiones

La labor de la dirección de tesis puede llevarse a cabo con distintos grados de involucramiento en la formación del tesista, derivando en diversos estilos. Puede hipotetizarse que las diferencias disciplinares favorecen algunos estilos de dirección por sobre otros. Por ejemplo, el estilo directivo aparece solo en Ciencias Biológicas y el estilo acompañante más presente en Ciencias Sociales. Futuros trabajos podrían indagar si eso responde al modo de trabajo y al grado de interdependencia entre los investigadores y con los insumos y materiales necesarios para la investigación.

La consecuencia de la diferencia entre estilos estriba en que promueven oportunidades diferenciales de aprendizaje. Por ejemplo, los tesis de direcciones acompañantes suelen enfrentarse más frecuentemente al sentimiento de soledad al tener la responsabilidad absoluta de la toma de decisiones sobre la investigación. Pero al mismo tiempo, quienes culminan el doctorado, alcanzan la autonomía académica más rápidamente al estar expuestos a esa responsabilidad en la toma de decisiones desde el inicio del proceso de investigación. En el otro extremo, aquellos de direcciones directivas

corren el riesgo de no lograr adquirir la autonomía suficiente para continuar la carrera como investigadores. Los directores orientadores parecen ser quienes mejor equilibran el rol enseñante con la autonomía del tesista al buscar otorgarles la independencia necesaria cuando pueden resolver las actividades por sí mismos y brindarles asesoramiento cuando requieren su orientación.

La identificación y caracterización de los estilos realizada en este artículo complejiza la discusión dada hasta el momento al salir de la mirada dicotómica director ausente-director sobreprotector. Además, brinda elementos a la discusión pedagógico-didáctica sobre la enseñanza en el nivel de posgrado caracterizando con mayor profundidad una de sus relaciones formativas propias: la dirección de tesis.

Notas

1 La presente investigación se realizó en el marco de un programa de investigación que estudia la formación de investigadores en distintas áreas disciplinares, dirigido por la Dra. Catalina Wainerman, con sede en la Universidad de San Andrés.

2 Si bien la problemática de los directores ausentes excede la pregunta de investigación de este trabajo, es muy relevante para el análisis de la temática de la dirección de tesis, al constituirse en una importante causa de abandono en los posgrados.

3 Para resguardar el anonimato de los entrevistados, sus nombres han sido reemplazados por pseudónimos y se han omitido los datos que pudieran ayudar en la identificación de la persona o equipo de investigación como las referencias al objeto de estudio.

4 A los fines de esta investigación, entendemos la modelización como práctica de enseñanza que permite al doctorando observar la ejecución de una actividad, generalmente manual, habilitándose la posibilidad de que preste atención a cuestiones que se encuentran dentro del espectro de conocimientos tácitos de quien la ejecuta y que de otro modo no le serían transmitidas. Para Sennett (2008), esta estrategia es uno de los componentes básicos en un taller de artesano y, además, es necesario que el maestro sea consciente de su conocimiento integrado y que desarme la 'habilidad' paso a paso para poder transmitírsela al principiante.

5 Esto ocurre exclusivamente con las tareas más técnicas del manejo de los elementos del laboratorio. No con las actividades complejas que conforman el proceso formativo del tesista.

Bibliografía

- ABIDDIN, N. Z. y WEST, M. (2007) "Effective meeting in graduate research student supervision", en *Journal of Social Sciences*, vol. 3, núm. 1, 27-35.
- BECHER, T. (2001) *Tribus y territorios académicos. la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gidesa, Barcelona.
- BELL-EDISON, B. y DEDRICK, R. (2008) "What do doctoral students value in their ideal mentor?", en *Res High Educ*, vol. 49, 555-567.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.
- BOEHE, D. M. (2014) "Supervisory styles: a contingency framework", en *Studies in Higher Education*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.927853>
- BUSTOS TARELLI, T. (2010) "Formación de recursos humanos en Argentina: Análisis de la política de becas de posgrado", en BARSKY, O. y DÁVILA, M. (Eds.) *Las carreras de posgrado en la Argentina y su evaluación*. Teseo, Buenos Aires.
- CARLINO, P. (2005) "¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magistri exitosos", en *Educere*, vol. 9, núm. 30, 415-420.
- CASSUTO, L. (2010) "Advising the struggling dissertation student", en *Chronicle of higher education*, vol. 57, núm. 17, 51-53.

- COLS, E. (2011) "Estilos de enseñanza", en *Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*, Homo Sapiens, Buenos Aires, Argentina.
- DE LA CRUZ FLORES, G.; GARCÍA CAMPOS, T. y ABREU HERNÁNDEZ, L. F. (2006) "Modelo integrador de la tutoría", en *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol. 11, núm. 31, 1363-1388.
- DE LA CRUZ FLORES, G.; DÍAZ BARRIGA ARCEO, F. y ABREU HERNÁNDEZ, L. F. (2010) "La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación", en *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 130, 83-102.
- DELAMONT, S. y ATKINSON, P. (2001) "Doctoring Uncertainty: Mastering Craft Knowledge", en *Social Studies of Science*, vol. 31, núm.1, 81-107.
- DELAMONT, S.; ODETTE, P. y PAUL, A. (1998) "Creating a delicate balance: the doctoral supervisor's dilemmas", en *Teaching in Higher Education*, vol. 3, núm. 2, 157-172.
- DEUCHAR, R. (2008) "Facilitator, director or critical friend?: Contradiction and congruence in doctoral supervision styles", en *Teaching in Higher Education*, vol. 13, núm. 4, 489-500.
- DIEZMANN, C. (2005) "Supervision and scholarly writing: writing to learn-learning to write", en *Reflective Practice*, vol. 6, núm. 4, 443-457.
- DIFABIO, H. (2011) "Las funciones del tutor de la tesis doctoral en educación", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, 935-959.
- EHRENBERG, R.; JAKUBSON, G.; GROEN, J.; SO, E. y PRICE, J. (2007) "Inside the Black Box of Doctoral Education: What Program Characteristics Influence Doctoral Students' Attrition and Graduation Probabilities", en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 29, núm. 2, 134-150.
- FARJI-BRENER, A. (2007) "Ser o no ser director, esa es la cuestión: reflexiones sobre cómo (no) debería ser el desarrollo de una tesis doctoral", en *Ecología Austral*, vol. 17, 287-292.
- FERNÁNDEZ FASTUCA, L. y WAINERMAN, C. (2015) "La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?", en *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, 156-171.
- FERRER DE VALERO, Y. (2001) "Departmental Factors Affecting Time-to-Degree and completion rates of doctoral students at One Land-Grant Research Institution", en *The Journal of Higher Education*, vol. 72, núm. 3, 341-367.
- FENSTERMACHER, G. (1989) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación de la enseñanza", en WITTRÖCK, M. (Ed.) *La investigación de la enseñanza*, Vol. 1, Paidós, Barcelona.
- FRANKE, A. y ARVIDSSON, B. (2011) "Research supervisors' different ways of experiencing supervision of doctoral students", en *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 1, 7-19.
- HALSE, C. (2011) "Becoming a supervisor: the impact of doctoral supervision on supervisors' learning", en *Studies in Higher Education*, vol. 36, núm. 5, 557-570.
- HALSE, C. y MALFROY, J. (2010) "Rethorizing supervision as professional work", en *Studies in Higher Education*, vol. 35, núm. 1, 79-92.
- HASRATI, M. (2005) "Legitimate peripheral participation and supervising Ph.D students", en *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 5, 557-570.
- JOHNSON, L.; Le, A. y GREEN, B. (2000) "The PhD autonomous self: gender, rationality and postgraduate pedagogy", en *Studies in Higher Education*, vol. 25, núm. 2, 135-147.
- KAMLER, B. y THOMSON, P. (2004) "Driven to abstraction: doctoral supervision and writing pedagogies", en *Teaching in Higher Education*, vol. 9, num. 2, 195-209.
- KAM, B. (1997) "Style and Quality in Research Supervision: The Supervisor Dependency Factor", en *Higher Education*, Vol. 34, No. 1, 81-103.
- KENNEDY, D. (1997) *Academic Duty*. Harvard University Press, Massachusetts.

- KILEY, M. (2011) "Developments in research supervisor training: causes and responses", en *Studies in Higher Education*, 36 (5), 585-599.
- LEATHERMAN, C. (2000) "A new push for ABD's to cross the finish line", en *Chronicle of higher education*, vol. 46, núm. 29, A18-A20.
- LOVITTS, B. (2005) "Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research", en *Studies in Higher Education*, vol. 30, núm. 2, 137-154.
- MAINHARD, T.; RIJST, R. V. D. y TARTWIJK, J. V. (2009) "A model for the supervisor-doctoral student relationship", en *High Educ*, vol. 58, 359-373.
- MANATHUNGA, C. (2005) "The development of research supervision: turning de light on a private space", en *International Journal of Academic Development*, vol. 10, núm. 1, 17-30.
- MANATHUNGA, C. (2007) "Supervision as mentoring: the role of power and boundary crossin", en *Studies in Continuing Education*, vol. 29, núm. 2, 207-221.
- MANATHUNGA, C. y GOOZÉE, J. (2007) "Challenging the dual assumption of the 'always/already' autonomous student and effective supervisor", en *Teaching in Higher Education*, vol. 12, núm. 3, 309-322.
- MARSH, H., ROWE, K. y MARTIN, A. (2002) "PhD students' evaluations of research supervision: issues, complexities and challenges in a nationwide Australian experiment in benchmarking universities", en *The Journal of Higher Education*, vol. 73, núm. 3, 313-348.
- MARTIN, E., DRAGE, N., SILLITOE, J. y CLINGIN, D. (2006) "Knowledge creation and research training: meeting the academic development needs of postgraduate students and their supervisors in small and new universities", en KILEY, M. y MULLINS, G. (Eds.) *Quality in postgraduate research: knowledge creation in testing times*. CELTS, University of Camberra, Camberra.
- MAXWELL, J. y MILLER, T. (2012) "Real and virtual relationships in qualitative data analysis", en MAXWELL, J. *A realistic approach for qualitative research*. SAGE Publications, Los Ángeles.
- McCARTHY, G. (2012) "The case for coaching as an approach to addressing challenges in doctoral supervision", en *International Journal of Organizational Behaviour*, vol. 17, núm. 1, 15-27.
- MORENO BAYARDO, M. G. (2003) "Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación", en *XIV Semana de la Educación en el marco del XIX Aniversario de la Facultad de Educación*, UADY, Mérida, Yucatán.
- MURPHY, N., BAIN, J. y CONRAD, L. (2007) "Orientations to research higher degree supervision", en *Higher Education*, vol. 53, 209-234.
- SENNETT, R. (2008) *El Artesano*. Anagrama, Barcelona.
- SUBHAJYOTI, R. (2007) "Selecting a doctoral dissertation supervisor: analytical hierarchy approach to multiple criteria problem", en *International Journal of Doctoral Studies*, vol. 2, 23-32.
- WHITLEY, R. (2012) *La organización intelectual y social de la ciencia*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal.

Autoridad pedagógica en la formación docente. Sus rasgos en concepciones de aprendizaje como transformación

Educational Authority on teacher training. Features on learning's conceptions as transformation

María Noel Fernández

Máster en Análisis Sociocultural del Conocimiento y la Comunicación-UCM.
Instituto para el Estudio del Lenguaje, la Educación y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

E-Mail: fernandezmnoel@gmail.com

Resumen

El artículo analiza rasgos de autoridad pedagógica presentes en las concepciones de aprendizaje como transformación de profesores universitarios. Desde una lógica cualitativa, presenta vinculaciones entre el docente como aprendiz adulto, el ambiente de aprendizaje como espacio de construcción y los procesos de pensamiento dialéctico habilitando encuentros entre teoría y práctica en la formación docente.

Palabras Clave: Concepciones de aprendizaje, autoridad pedagógica, formación docente, fenomenografía.

Abstract

The article analyzes features of educational authority present in the conceptions of learning by transformation of university professors. From a qualitative logic, it presents links between the teacher as an adult learner, the learning environment as a construction space and the processes of dialectical thinking enabling meetings between theory and practice in teaching teacher.

Key words: Learning's conceptions, educational authority, teaching teacher, phenomenography.

FERNÁNDEZ, M.N. (2018) "Autoridad pedagógica en la formación docente. Sus rasgos en concepciones de aprendizaje como transformación", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, Vol. 2, jul./dic. 2019, pp. 219-233. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

RECIBIDO: 12/12/2017 – ACEPTADO: 02/07/2018

Introducción

El artículo invita a la reflexión sobre la posibilidad de construir una autoridad pedagógica que habilite experiencias de formación emancipadoras e incita la búsqueda de nuevos significados a las prácticas docentes en la universidad. Analiza el modo en que se presenta la autoridad pedagógica en las concepciones de *aprendizaje como transformación* de profesores¹ universitarios de formación docente. En este sentido, adhiere a la definición de autoridad pedagógica que propone Greco (2015) como “autoridad del docente en tanto ésta es ejercida haciéndoles lugar [a los estudiantes] como sujetos capaces de aprender” (p. 43).

El aprendizaje como transformación es una de las concepciones de aprendizaje que componen el espacio de resultados de los proyectos de investigación “Las concepciones de aprendizaje en profesores universitarios de formación docente. Un estudio a partir de la elaboración de tareas de escritura²” (2012-2015) y “Las condiciones del aprendizaje, aspecto estructural de las concepciones de aprendizaje en los docentes. Un estudio en educación secundaria y superior³” (2016-2019). Ambos proyectos pertenecen al Instituto para el Estudio del Lenguaje, la Educación y la Sociedad [IELES] de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa [UNLPam], Argentina.

Las concepciones de aprendizaje que entienden al *aprendizaje como transformación* (Iglesias y Fernández, 2016) sostienen que desestabilizar estructuras cognitivas, emocionales y corporales para promover sucesivas reestructuraciones resulta la acción principal del aprender. Explican que el aprendizaje se promueve por procesos de interacción y exploración en un contexto particular, social, cultural y situado. Los aspectos estructurales y referenciales del fenómeno aprendizaje son descriptos en la narración del desempeño docente desde el lugar de mediador, de ayuda, de acompañamiento, entre los contenidos académicos, los sujetos del aprendizaje y el contexto de formación. También desde un rol de autocrítica a ese mismo desempeño. Esto nos permite inferir una toma de conciencia de la trama que llevan los procesos de aprendizajes como construcciones complejas que lo sustentan.

Quienes detentan esta concepción proyectan vínculos con el conocimiento a enseñar a partir de elementos didácticos y normativos. Por ejemplo, al argumentar sobre los procesos cognitivos que esperan desarrollen sus estudiantes utilizan de modo recurrente la explicitación de secuencias de actividades programadas. La potencialidad de las mismas para la “movilización intelectual” (Charlot, 2008) estaría dada por la posibilidad de resolver situaciones problemáticas de manera creativa que estas actividades permiten.

El trabajo sobre sí mismo en tanto oportunidad de aprendizaje es abordado, sostenido, por momentos y posibilidades de proponer espacios de habla (Greco, 2011). Si bien la palabra y los interrogantes a elementos de la cultura-o aspectos de la realidad son medulares en sus propuestas de trabajo, los procesos de aprendizaje de sus estudiantes son visualizados como un elemento ajeno al docente como sujeto aprendiz.

Sin embargo, la trama interactiva entre sus procesos de aprendizaje y las experiencias que esperan para sus estudiantes invita a preguntarse sobre la presencia de la confianza en la posibilidad de acción (Cornú, 1999) en tanto sostén vincular de sus propuestas.

El escrito se estructura a partir exponer la construcción de las concepciones de aprendizaje como objeto de estudio. Luego se abordan tres categorías de descripción⁴ de la concepción de aprendizaje en cuestión: el docente como aprendiz adulto; el ambiente de aprendizaje como espacio de construcción; los procesos de pensamiento dialéctico y la construcción del conocimiento como pilares de la formación. Por último, se presentan a modo de cierre algunas reflexiones que presentan rasgos del aprendizaje como transformación y sus vinculaciones con la formación docente.

Las concepciones de aprendizaje: el objeto de estudio

El estudio de las concepciones de aprendizaje de los profesores, en particular universitarios, es el resultado de la trayectoria de más de diez años del equipo de investigación en el área de la psicología educacional. Interrogarse y, en consecuencia, estudiar rasgos del fenómeno 'aprendizaje' denota el compromiso por lo que resulta ser el sentido de las prácticas educativas y de formación.

El diseño metodológico adopta las particularidades del enfoque cualitativo, importan los avances en la comprensión, interpretación y reflexión sobre la construcción del objeto de estudio a lo largo de todo el proceso. En palabras de Vasilachis (2015) "la metodología cualitativa se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes" (p.29). Dentro de la riqueza de perspectivas que pueden seleccionarse se optó por la fenomenográfica.

La fenomenografía se presenta como una alternativa científica para el estudio del aprendizaje. Su interés metodológico se centra en comprender las diferentes maneras en que las personas experimentan, conceptualizan, perciben y entienden los aspectos de los fenómenos del mundo que las rodea (Marton, 1986). Este enfoque nace de los trabajos de Säljö y Marton en la década del setenta para el estudio específico de los aspectos generales del aprendizaje. Las investigaciones posteriores pueden organizarse en tres grupos según los objetos de estudio construidos (Dall'Alba, 2000).

La primera línea de investigación aporta conocimiento relevante sobre las concepciones de aprendizaje y enseñanza en general. Por ejemplo, la manera de abordar el aprendizaje de estudiantes universitarios. El binomio 'contenido – relato' (op.cit.) estructura los hallazgos de sus investigaciones. Las concepciones se construyen a partir de poner en relación una serie de categorías descriptivas (contenido) con el relato que elaboraban los estudiantes entrevistados acerca del aprendizaje.

Dentro del área de la psicología educacional, la segunda línea de investigaciones fenomenográficas focaliza en el modo de concebir al estudio del aprendizaje de un dominio disciplinar específico. Si bien el interés central sigue siendo el aprendizaje, es el

fenómeno en relación con un aspecto de la realidad particular el que interesa comprender.

La tercera línea de investigaciones adopta la fenomenografía como perspectiva metodológica independiente del aprendizaje como objeto de estudio. Se la entiende como oportunidad para conocer cómo la gente concibe y experimenta la realidad. La particularidad reside en que son investigaciones fuera del ámbito de la psicología de la educación. En este grupo pueden identificarse trabajos en el área de las Ciencias de la Salud (González Ugalde, 2014).

La fenomenografía busca describir la mayor cantidad de características o rasgos de las diferentes maneras en que las personas conciben a un fenómeno. En líneas generales, los hallazgos se presentan en un espacio de resultados que muestra concepciones singulares a partir de lograr categorías descriptivas o de descripción (op.cit.). La construcción de las concepciones de aprendizaje como objeto de estudio ha sido un trabajo de equipo que implicó una planificación que articuló trabajo de campo e interpretación sistemática.

Las categorías descriptivas muestran las relaciones posibles entre los datos y los propósitos de la investigación. González Ugalde (2014) las define como “caracterizaciones empíricamente interpretadas de los aspectos clave de la experiencia, pero no son la experiencia misma” (p. 146). Son las explicaciones que los docentes entrevistados elaboran sobre el aprendizaje las que permiten emerger una serie de categorías que estructuran una concepción particular. Esto implica un proceso de construcción que permita dialogar las evidencias empíricas que se recolecten con los marcos teóricos que permitan interpretar las voces seleccionadas. Por lo tanto, habitualmente no se trabaja con categorías predeterminadas.

En nuestra investigación se tomaron como referencia dos categorías propias de investigaciones fenomenográficas previas: el contenido del aprendizaje (qué es aprender, la forma particular de definir al fenómeno) y el modo de aprender (cómo un sujeto describe el proceso de aprender) (Säljö, 1979; Marton, Dall’Alba y Beaty, 1993). El proceso de análisis e interpretación gradual permitió construir dos categorías nuevas que se articulan con dos categorías propias de los relatos analizados: condiciones del aprendizaje (implican variables externas e internas que estarían influyendo en el aprendizaje) y regularidades del aprendizaje (trata de la repetición y frecuencia de términos, contenidos o temas en el discurso o escritura)⁵.

La estructuración y jerarquización creciente de categorías de descripción permitió construir tres concepciones de aprendizajes. A saber, aprendizaje como proceso-producto; aprendizaje por comprensión y aprendizaje por transformación (Martin y Farías, 2016). Cada una difiere de las otras por identificar e incorporar una mayor cantidad de elementos y rasgos del fenómeno. Las variaciones entre las concepciones

muestran grados crecientes de comprensión o de experiencia en relación al fenómeno estudiado (Bowden, 2000; González Ugalde, 2014).

En este sentido, el aprendizaje por transformación -o como transformación- resulta la concepción que puede comprender y explicar experiencias de aprendizaje más complejas. Los docentes incluyen en sus relatos una mayor cantidad de variables intervinientes en los procesos de aprendizaje. El docente como aprendiz adulto; el ambiente de aprendizaje como espacio de construcción; los procesos de pensamiento dialéctico y la construcción del conocimiento como pilares de la formación son tres categorías descriptivas que complementan las cuatro anteriores y obligan a ampliar el campo de análisis desde la perspectiva de los docentes. Las relaciones que se establecen entre estas permiten profundizar el análisis y avanzar en la interpretación de una autoridad pedagógica particular.

El instrumento de recolección de datos más utilizado en fenomenografía es la entrevista. Se realizaron entrevistas semi-estructuradas con una guía de temas a desarrollar que emergieron de la elaboración de un eje temático en donde confluían los planteamientos e hipótesis del diseño del proyecto y los rasgos de las concepciones indagados a partir del análisis previo de consignas de trabajos prácticos (Mallimaci y Gimenez Béliveau, 2015).

La selección de docentes a entrevistar fue realizada por la combinación de técnicas de criterios y azar sobre los Planes de Estudios (2009-2010) de las tres carreras de Formación Docente (Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado en Educación Inicial y Profesorado en Educación Primaria) que se dictan en la Facultad de Ciencias Humanas con sede en General Pico. Sobre un total de once espacios curriculares seleccionados, se sostuvieron nueve entrevistas. De las cuales seis corresponden a la formación general, dos a la formación específica y una al trayecto de las prácticas⁶.

Los docentes como aprendices adultos: procesos de emancipación no explicados

La concepción de aprendizaje es una construcción personal, realizada por el sujeto en el desarrollo de su historia de vida, influenciada por sus propios factores psicológicos, epistemológicos e ideológicos y las interacciones que lleva a cabo con otros sujetos. La importancia de entender a los docentes como aprendices, fundamentalmente como aprendices adultos, conlleva dimensiones contextuales y profesionales. Respecto a las primeras Hargreaves (2012) sostiene: “Si las escuelas deben convertirse en comunidades de conocimiento reales para todos los estudiantes, entonces la enseñanza debe convertirse en una verdadera profesión de aprendizaje para todos los docentes” (p. 183).

La complejidad de la trama vincular da cuenta de la influencia de condiciones profesionales en los procesos de aprendizaje de los docentes. En el caso de las concepciones de aprendizaje por transformación, la experiencia como aprendices de los

docentes es el puente para abordar los procesos de aprendizajes en general. Las estrategias metacognitivas que han desarrollado les permiten visualizar, o al menos imaginar, posibles modos de aprendizaje en sus estudiantes o sujetos interactuantes.

Estas experiencias tienden a invisibilizarse en las explicaciones sobre el aprendizaje de sus estudiantes, son reticentes a intentar explicar los procesos que llevan a cabo otros para aprender o cuáles serían indicadores taxativos de sus posibilidades cognitivas. Sin embargo, los docentes proyectan intencionalidades pedagógicas en relación al conocimiento que enseñan que se traducen en sus explicaciones sobre cómo aprenden sus estudiantes. En este sentido, Charlot (2008) afirma “Toda relación con el saber (con el aprender) es también relación con el mundo, con los otros y consigo mismo” (p. 58).

El objeto de estudio a enseñar es un aspecto estructural de la configuración de su concepción de aprendizaje, resulta mediador de las reflexiones de los docentes sobre el aprendizaje. Para Cornu (2010) “estamos efectivamente alterados por los saberes: captados, metamorfoseados, instruidos, construidos desde el interior; la objetivación nos construye como sujetos cognoscentes” (p. 52). En estos docentes, entender al aprendizaje como transformación pareciera habilitar la posibilidad de analizar las modificaciones temporales de su propia mirada en relación al conocimiento y sus propuestas de enseñanza.

“Uno siempre tiene esa autocrítica y se perdona (risas). Uno no se saca el pellejo a sí mismo, y dice, bueno, estaba en ese momento, estaba en esta etapa mía de formación, de construcción, uno también después tiene otras etapas de profundización y demás. Yo creo que también no tengo los mismos estudiantes de hace dieciocho años atrás. Pero es muy interesante indagar sobre esto porque toca cuestiones que tienen que ver con ha ido la cultura impregnando esto de la música y de la música escolarizada” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2013).

Los procesos de reflexión que desarrollan durante las entrevistas los posicionan lejos de la imagen de “maestro explicador” (Ranciere, 2003). La resistencia a delimitar o proyectar las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes pareciera diluir el arte de la distancia propia del maestro explicador. En palabras de Ranciere (2003) “la distancia entre el material enseñando y el sujeto a instruir; la distancia también entre aprender y comprender. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de la palabra” (p. 8). La resistencia activa emerge latente en referencias a sus experiencias de aprendizaje. La ausencia referencial a instancias de aprendizaje formales como estudiantes permite inferir que ha sido en la práctica docente, no en su práctica de estudiante, donde han comenzado a descubrir aspectos del aprendizaje como transformación.

“Uno a veces en las consignas de trabajo, lo que le plantea es lo que uno pretende como punto de llegada, por ejemplo, que relacionen. Entonces uno arma la consigan con la que pretende que hagan la relación, pero nos olvidamos de todo

ese proceso previo” (Docente del trayecto de las prácticas, comunicación personal, 2013).

“Muchas veces insistir en tan poco tiempo con capacidades que tienen que ver con ejecuciones musicales, que todos sabemos que a todos los músicos nos ha costado mucho tiempo, lleva directamente a una frustración porque ellas no lo pueden lograr y nosotras no podemos buscar la estrategia para que ellas lo aprendan” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2013).

El sujeto enseñante que se considera “sujeto aprendiz” puede explicar sus propios procesos de aprendizaje; un aprendizaje que es construido al poner en juego el preguntar, el discutir, el pensar, el otorgar sentidos con los objetos de estudio con los que interactúa. Hargreaves (2012) sostiene que su logro “implica compromisos activos con el trabajo compartido, apertura y aprendizaje recíproco” (p. 40). Estos profesores parecen haber vivenciado espacios de formación emancipadores en el desarrollo de sus roles docentes.

“Lo que yo considero que sé, lo sé por las clases, por estudiar para dar las clases” (Docente de la formación general, comunicación personal, 2016).

Sus experiencias docentes podrían ser el germen del círculo de potencia que sus instancias de trabajo generan en ellos y el grupo de estudiantes. Greco (2015) define al círculo de potencia como “el lugar donde la inteligencia del alumno es encerrada por el maestro en su propia órbita, lugar de donde sólo se sale por ella misma, ejerciendo su propia inteligencia, a través de la voluntad de salir, de emanciparse” (p. 107). Así, el movimiento intelectual y subjetivo que llevaron a cabo en sus procesos de aprendizaje los habilita a bosquejar nuevos espacios de aprendizaje para sus estudiantes. Un aprendizaje que construye el espacio de trabajo, propone nuevos tiempos e involucra subjetivamente a quienes participan de las propuestas.

La reciprocidad del vínculo entre sujetos involucrados en una situación de aprendizaje es piedra fundacional de la confianza en la capacidad intelectual de ambos. En este sentido, “el reconocimiento es el sustento de una transmisión que no se interrumpe y que demanda una confianza instituyente para generarse” (Greco, 2015: 44). Es en el proceso de aprendizaje singular que la toma de conciencia del potencial de aprender del otro surge. La confianza en sus propios logros habilita espacios que animan a sus estudiantes a superarse.

Los ambientes de aprendizaje: entre lo político y la experiencia

Este sujeto enseñante y aprendiz se mueve en espacios que pueden denominarse ambientes de aprendizaje. Los mismos son considerados como espacios físicos y formales conformados por un colectivo de estudiantes y docentes. Ellos/as orientan el aprendizaje por medio de tareas o propuestas didácticas donde se intenta favorecer los procesos de aprendizaje (Estebaranz García, 2001).

Las concepciones de aprendizaje como transformación caracterizan ambientes de aprendizaje como espacios de construcción. En los mismos, se espera que los sujetos interactúen y encuentren en la conformación del ambiente herramientas para generar y andamiar los procesos de aprendizaje. Es decir, de desestabilizar estructuras cognitivas, emocionales y corporales para promover sucesivas reestructuraciones, explicitaciones e integraciones de la nueva información con la ya adquirida. En palabras de Greco (2015) se los reconoce “como espacios de libertad para el despliegue subjetivo, son lugares de subjetivación, de creación de uno mismo a partir de los otros” (p. 124).

“En un momento ellos tenían que elaborar el guion de una entrevista, pero primero tenían que elegir la problemática; y necesitaban profesores... y a mí que me importan las problemáticas de los profesores!, las tuyas si nadie te está limitando en una problemática! Pero esto de no animarse a pensar o no animarse a preguntarse...” (Docente de la formación general, comunicación personal, 2016).

“La reestructuración implica rupturas. En el caso de esta materia, de esta asignatura, nosotras vemos que son estructuras muy fuertes. Lo cognitivo y lo mental va acompañado de una ruptura desde lo corporal y yo diría también desde lo emocional. Nosotros trabajamos con situaciones didácticas que son desde los cuarenta y cinco días y que atañen a cuestiones muy primitivas desde el cuerpo; hacemos juegos con materiales mediadores como lo es una tela, que apunta a una relación vincular anterior de un bebé con una mamá y que reactualizan en ellas cuestiones muy básicas” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2013).

Como se adelantó, la importancia del ambiente de aprendizaje como espacio de construcción se anuda en la idea que el aprendizaje se promueve por procesos de interacción y exploración en un contexto particular, social, cultural y situado. De esta manera, los ambientes de aprendizaje por construcción son solo un esbozo para quien enseña. En otras palabras, “un maestro sólo es tal en una relación de confianza con un alumno que responde, que piensa, que se equivoca, que va y viene con su pensamiento, en relación con las preguntas genuinas del maestro, en un vínculo de igualdad” (Greco, 2015: 87).

La experiencia de aprender es el trazo temporal que permite, finalmente, constituirlos. Larrosa (2003) presenta a la experiencia como “el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros” (p. 5).

“Surgen dentro del grupo preguntas que se hacen entre ellas mismas o, en el caso de una situación que ellas simulen de aprendizaje, quienes hacen de alumnos, les plantean a los que están coordinando el juego, la actividad, que a veces son reveladoras que es factible que ellas pueden aprender de esa manera. No tenemos que poner nosotras esa pregunta, surge de la propia necesidad (...). Por eso está bueno tener pocas alumnas, porque se puede escuchar la palabra y nosotras tener la escucha de este lado” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2013).

El objeto de estudio cobra relevancia dentro de este ambiente, se sostiene que la complejidad del mismo cruza de modo transversal a los procesos de aprendizaje. Sus particularidades son reconocidas y se esperan que sean aprendidas. Por lo tanto, es necesario descubrir aquellas ideas previas relevantes que actúan como facilitadoras u obstaculizadoras de la posibilidad de internalizar los nuevos conocimientos. En este sentido, Cols (2011) reconoce que la relación con el saber que poseen los profesores “lleva la marca personal del proceso que dio lugar a su construcción y de los significados culturalmente construidos en torno a ese saber y a quienes lo producen y lo portan” (p. 76). Puede inferirse, entonces, que es a partir de sus procesos de aprendizaje que los docentes dan cuenta de la interacción fluida entre los distintos elementos que conforman el conocimiento a enseñar.

“El aprendizaje es que problematice. En este caso en particular lo que tiene que problematizar tiene que ver con el espacio comunitario” (Docente del trayecto de las prácticas, comunicación personal, 2013).

“Me parece que es una materia muy compleja, un objeto muy complejo (...) la experiencia que vos tenés como estudiante hace que no tengas en cuenta la organización como elemento de la vida institucional, viene dada. Entonces vos como docente tenés que tener en cuenta eso, ese primer punto de partida de los estudiantes” (Docente de la formación general, comunicación personal, 2016).

Las actividades se conciben como instancias que permiten a quienes aprenden apropiarse de objetos de conocimiento, de prácticas, incluso de la propuesta en sí misma. Se espera que los estudiantes puedan construir su propia situación problemática a partir de la consigna. Esta debe tener la capacidad de generar intrigas, constituir un desafío; en otras palabras, de potenciar la capacidad misma del sujeto de reflexionar, de revisar su accionar como fuente continúa de aprendizaje. El aprendizaje como transformación emerge voluntario en el proceso que desarrolla cada estudiante a partir de resolver la propuesta de trabajo. Así, “cada saber (su ignorancia, su desmentida, su internalización) afecta y altera al sujeto, que por su parte altera al mundo cuando sobre él pone sus palabras, teje sus hipótesis” (Frigerio, 2010: 19).

“Que ellos empiecen a hacer explícito el proceso a partir del cual van logrando ciertos aprendizajes o ciertos procesos o ciertas competencias que uno les va pidiendo” (Docente del trayecto de las prácticas, comunicación personal, 2013).

“Comprometerse con un trabajo práctico implica discutir, implica preguntar, implica escribir, implicar volver, implica enojarse” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2016).

La circulación de la palabra es un elemento clave en la explicación de las expectativas pedagógicas que construyen. Los docentes esperan que los estudiantes puedan interpelar con preguntas construcciones de sentido previo. Cols (2011) afirma que “la

dación de significado es resultado sólo de la vuelta reflexiva sobre el acto, porque nadie puede verse en acción ni puede otorgar significado a las vivencias en curso” (p. 62).

El aprendizaje como transformación conlleva instancias de desnaturalización de la realidad social. Estas son sostenidas por procesos de habla y discusión. Procesos en donde, “el acto de la palabra es acto de inteligencia y es lo que funda al sujeto” (Greco, 2015: 103). El lenguaje y la comunicación se presentan como elementos trascendentes en la constitución de ambientes de aprendizaje. Es decir, “las palabras pueden ser concebidas como *metaphorai*, como transporte entre lugares –e incluso como caminos hacia lugares aún desconocidos– y no marcas de identidades fijas o etiquetas” (Greco, 2015: 139).

“¿Y cómo crees que aprenden los estudiantes?”

No sé, yo sé cómo quiero que aprendan, quiero que aprendan pensando, discutiendo y preguntando” (Docente de la formación general, comunicación personal, 2016).

Los ambientes de aprendizaje habilitan que los procesos cognitivos se pongan en acción y los contenidos sean reorganizados para otorgarles significados. Se espera que los estudiantes puedan resignificar el conocimiento en un proceso de comprensión holística, proceso sostenido por propuestas metodológicas dialécticas. Aquí, la importancia del aprendizaje es nodular. Si bien, la enseñanza reconoce una organización particular de actividades donde el docente es el actor central (Cols, 2011) las propuestas de trabajo solo delimitan aspectos generales de la acción futura. Es decir, se habilita -y espera- que los estudiantes reorganicen la propuesta en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje. Por lo tanto, los tiempos institucionales y de aprendizaje se pueden organizar y coordinar, mientras que el objeto de estudio cumple un rol mediacional en la construcción de conocimientos. En palabras de Greco (2015) “la autoridad es desplazada hacia el propio sujeto que conoce y actúa así como ubicada, al mismo tiempo, en la figura del mediador que establece un puente en el sujeto consigo mismo” (p. 58).

Las prácticas del conocimiento: de voluntades, confianzas e inteligencias

Las expectativas pedagógicas traducidas en intencionalidades de aprendizaje son un elemento constitutivo de la proyección docente en concepciones de aprendizaje por transformación. Es decir, estos docentes se manifiestan responsables de generar instancias que acerquen a los estudiantes herramientas para que puedan aprender. En correlato al planteo de Guyot (2011) del “sujeto que enseña en su modo de vinculación con el conocimiento, a la forma en que el conocimiento es transmitido, se genera el proceso de relación con el sujeto que aprende con el conocimiento por la mediación del sujeto que enseña” (p. 43).

La constitución de la confianza como la decisión de correr un riesgo ante un “otro” desconocido (Cornú, 1999) resulta vertebral en la disposición subjetiva de los actores

involucrados en la configuración del ambiente de aprendizaje. En términos de procesos de pensamiento dialéctico el recorrido comienza desde la mirada de formadoras de formadores y se entrelaza con diversos aspectos y matices del sujeto enseñante y del sujeto aprendiz a través de la construcción del aprendizaje, sustento de estos procesos necesarios para la comprensión de la realidad.

“Seguramente tienen otras formas de acceder, pero nosotros no las tenemos explotadas, ni sabemos cómo nos pueden servir para trabajar aquellas que a nosotros nos interesan. La forma en que nosotros queremos que aprendan no está. El tema es entonces cómo hacemos. No lo queremos reforzar, por eso revisamos trabajos prácticos, revisamos formas de evaluación, para romper el modo cómodo en que ellos están acostumbrados a vincularse con el conocimiento” (Docente del trayecto de las prácticas, comunicación personal, 2013).

Para ello se impone un lugar trascendental al acompañamiento, ayuda necesaria para la implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ambos están mediados por la importancia que se le otorga a las preguntas y contra preguntas que realizan y las escuchas a los estudiantes para construir las nuevas miradas sobre los conocimientos puestos a discutir.

Estas instancias están movilizadas en los procesos de interacción o de acción con los otros de un modo sucesivo no lineal sino dialéctico, donde se atiende al devenir de la respuesta del objeto de estudio para resignificar y elaborar nuevas construcciones que den cuenta del cuestionamiento original. Es decir, interesa el desarrollo del pensamiento inteligente entendido como “un conjunto de actividades que es necesario desarrollar para verificar su igualdad con otras inteligencias: estar atento, imitar, leer, relacionar, repetir, hablar, escribir, pensar, manejar símbolos, traducir, etc., en el marco de relaciones con otros” (Greco, 2015: 109).

“Para mí la consigna es una excusa, lo que hace es disparar al otro, o debería disparar al otro, a algún lugar específico. En ese disparar, está la construcción del problema, está la capacidad de generar intrigas, está el desafío, está poner el cuerpo, está poner a disposición lo que fuera, buscar alternativas, buscar un texto o llamar por teléfono, buscar en internet” (Docente de la formación general, comunicación personal, 2016).

“Después reconstruimos la clase entre todos con una secuencia didáctica (...) la actividad gira en torno a eso, y a partir de esa actividad que se hace en forma colectiva, ellas después en la cursada, con algunos otros recursos, elaboran ellas mismas una secuencia. Ya, no para ellas mismas, sino pensando en un hipotético grupo clase” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2013).

Los docentes entrevistados describen formas de acompañamiento que pueden interpretarse como posibilidades de historizar las condiciones en que se desarrolló la tarea. En este sentido, los ambientes de aprendizaje y las prácticas de conocimiento desarrolladas actuarían como instancias donde la subjetividad política responsable

(Cantarelli, 2005) puede constituirse. Así mismo potencia la importancia del rol de aprendiz para promover la complejidad en la construcción del aprendizaje y la diversidad de sentidos que le otorgan los estudiantes a los distintos objetos de estudio.

“Yo creo que hacemos esfuerzo para acompañar este proceso pero también creo que nos falta mucho que en general lo hacemos de manera fragmentada, parcialmente, no sé si tenemos realmente tan claro como podemos ir acompañando ese proceso para que ellos lo vayan construyendo” (Docente del trayecto de las prácticas, comunicación personal, 2013).

“La materia exige un trabajo de mucha corporeidad, de mucha cuestión lúdica, de experiencias con las que se compromete el juego, la interacción, la comunicación, la expresión, y bueno, favorece que sea un grupo reducido” (Docente de la formación específica, comunicación personal, 2013).

Aprender es lograr argumentar, comprender, interpretar la realidad, usar la teoría de tal modo que permita problematizarla. La construcción de conocimiento como categoría analítica permite articular en las voces de los docentes la interacción teoría y práctica y la explicitación de sentidos en el rol docente. En consecuencia, la comprensión compleja de los ambientes de aprendizaje en tanto configuraciones de situaciones de emancipación (Greco, 2011).

La presencia de implicaciones afectivas e ideológicas es un aspecto que evidencian tanto en sus estudiantes, como en su modo de entender el objeto de estudio a enseñar. Las expectativas pedagógicas que entran en estas implicaciones intentan acercar a sus estudiantes a comprender que implica la voluntad, “esa posibilidad poderosa de ejercer la inteligencia, de ofrecer significados, de igualar inteligencias, de producir la propia emancipación” (Greco, 2015: 106). Permite avanzar en la comprensión de otros modos de concebir la experiencia (Greco, 2012); donde la experiencia-acontecimiento (Greco, Pérez, y Toscano, 2008) emerge como espacio de subjetividad y permite constituirse en tanto sujetos aprendices a docentes y estudiantes.

A modo de cierre

El aprendizaje como fenómeno se encuentra presente en diversos aspectos de las prácticas de formación docente. Involucra sujetos, ambientes y procesos. Las concepciones de aprendizaje ayudan a interpretar, sostener y modificar sus características. En este artículo, abordamos en particular rasgos del aprendizaje como transformación, entendiendo que es una de las concepciones que experimenta al fenómeno de modo más completo, con un mayor grado de complejidad. Distingue de manera singular sujetos y roles, habilita espacios de construcción genuinos basados en la confianza y la voluntad. Voluntad no entendida como acción individual, sino como un acto de poder que admite el deseo de conocer de un sujeto.

Los docentes se presentan como aprendices, esbozan procesos meta-cognitivos que les permiten proyectar empáticamente posibles aprendices en sus estudiantes. Es decir,

la confianza en sus posibilidades de aprender y en su capacidad de realizar un recorrido singular en la construcción del aprendizaje. Esto configura una autoridad docente diferencial.

Las lecturas que realizan sobre las condiciones del aprendizaje no son ingenuas. Pueden reconocer tensiones institucionales, cognitivas y emocionales en las propuestas de enseñanza y las expectativas de aprendizaje que generan. Inclusive parecen habilitar la posibilidad de analizar las modificaciones temporales de su propia mirada en relación al conocimiento y sus propuestas de enseñanza.

Los ambientes de aprendizaje no se describen estáticos, sino en permanente construcción. Donde los estudiantes son coautores del diseño final. Los docentes diseñan y proponen acciones y actividades con un objetivo de aprendizaje claro. Los estudiantes son quienes van construyendo en su recorrido la dinámica final de las clases y los encuentros.

El objeto de estudio cobra relevancia dentro de este ambiente, se sostiene que la complejidad del mismo cruza de modo transversal a los procesos de aprendizaje. Sus particularidades son reconocidas y se esperan que sean aprendidas. De esta manera, las actividades se conciben como instancias que permiten a quienes aprenden apropiarse de objetos de conocimiento, de prácticas, incluso de la propuesta en sí misma.

El aprendizaje como transformación emerge voluntario en el proceso que desarrolla cada estudiante a partir de resolver la propuesta de trabajo. Los docentes describen formas de acompañamiento que pueden interpretarse como posibilidades de historizar las condiciones en que se desarrolló la tarea. Parecen potenciar la importancia del rol de aprendiz para promover la complejidad en la construcción del aprendizaje y la diversidad de sentidos que le otorgan los estudiantes a los distintos objetos de estudio.

La relevancia de estas concepciones en la formación docente anima a hipotetizar cambios en futuras prácticas de enseñanza. Modificaciones que surjan de las propias experiencias de aprendizajes de docentes y estudiantes. Pequeñas transformaciones que comiencen a contemplar miradas holísticas sobre el aprendizaje, la enseñanza y las instituciones educativas.

Notas

¹ Se utiliza el género masculino durante el escrito para mantener la coherencia de la nomenclatura del Proyecto de Investigación. Sin embargo, la población de docentes universitarios de la sede en que se realizó el trabajo de campo es mayoritariamente femenina.

² Presentado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa para su evaluación externa en el mes de diciembre del año 2011 siendo aprobado por Resolución del Consejo Directivo N° 145/12 de dicha casa de estudio. Dirigido por Dra. Diana Martín (UNCo) y co dirigido por Mg. María Ema Martín (UNLPam).

³ Presentado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa para su evaluación externa en el mes de diciembre del año 2015 siendo aprobado por Resolución del Consejo Directivo N° 107/16 de dicha casa de estudio. Dirigido por Dra. Diana Martín (UNCo) y co dirigido por Mg. María Ema Martín (UNLPam).

⁴ El uso de categorías de descripción es propio de la fenomenografía, enfoque metodológico de la investigación.

⁵ Estas últimas categorías fueron definidas de esta manera por el equipo de investigación.

⁶ De seis entrevistas que debían tomarse en el segundo cuatrimestre 2012, dos de ellas no se pudieron realizar. Una por no contar con la participación de la cátedra y otra por razones de salud de la docente. Es importante aclarar que un mismo profesor suele estar asignado a alguna otra asignatura de los planes de estudio. Por ejemplo: quien es docente en Fundamentos Biológicos del Aprendizaje de la carrera de Ciencias de la Educación también lo es en Psicología de la Educación.

Bibliografía

- BOWDEN, J. (2000) Experience of phenomenographic research: a personal account. Bowden, J., & Wash, E. (eds.) *Phenomenography. Melbourne*: REMIT University Press.
- CANTARELLI, M. (2005) Fragmentación y construcción política: De la demanda a la responsabilidad. *Jornadas NOA-NEA de cooperación técnica con equipos de gestión provincial (4°, Chaco, 2005)*. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/bancomoderecursos/media/docs/eje02/eje02-ampliatorios02.pdf>, Buenos Aires.
- CHARLOT, B. (2008) *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Ediciones Trilce Montevideo.
- COLS, E. (2011) *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*, Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires.
- CORNU, L. (2010) Saberes alterados. Frigerio, G, Diker, G. (comps.) *Educar: saberes Alterados*, Fundación La Hendija, Paraná.
- CORNU, L. (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas". Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp.) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Centro de Estudios Multidisciplinarios - Novedades Educativas, Buenos Aires.
- DALL'ALBA, G. (2000) Reflections on some faces of phenomenography. Bowden, J., & Wash, E. (eds.). *Phenomenography: REMIT University Press, Melbourne*.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2001) La enseñanza como tarea del profesor. García, Carlos Marcelo (comp) *La Función Docente*. Síntesis S.A., Madrid.
- FRIGERIO, G. (2010) Curioseando (saberes e ignorancia). Frigerio, G, Diker, G. (comps.) *Educar: saberes alterados*, Fundación La Hendija, Paraná.
- GONZALEZ UGALDE, C. (2014) Investigación fenomenográfica. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 141-158.
- GRECO, M., PÉREZ, A. y TOSCANO, A. (2008) "Crisis, sentido y experiencia: conceptos para pensar las prácticas escolares". Baquero, A. Pérez y A. Toscano, *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*, Homo Sapiens, Buenos Aires.
- GRECO, M. B. (2011) *El espacio político. Democracia y autoridad*, Prometeo, Buenos Aires.
- GRECO, M. B. (2011) Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación. R. Maliandi (Comp.), *Actas de las III Jornadas Nacionales de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES: sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales* (pp. 85-90), FUCES. Buenos Aires.
- GRECO, M. B. (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*, Novedades educativas, Buenos Aires.
- GRECO, M. B. (2015) *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*, Homo Sapiens, Rosario.
- GUYOT, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, investigación, subjetividad*, Lugar Editorial, Buenos Aires.
- HARGREAVES, A. (2012) Enseñar en la sociedad del conocimiento, Octaedro, Barcelona.

- LARROSA, J. (2003) Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia: La experiencia y sus lenguajes. *Serie Encuentros y Seminario*. Recuperado en:
www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
- MALLIMACI, F. Y GIMENEZ BÉLIVEAU, V. (2015) Historia de vida y métodos biográficos. Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa Editorial, Buenos Aires.
- MARTIN, M.E., FARÍAS, A. (2016) Redescubrir el impacto de las concepciones de aprendizaje en las prácticas áulicas en la Universidad. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIII, p. 1-21.
- MARTIN, M.E., IGLESIAS, A.I., y FERNANDEZ, M.N. (2016) Aprendizaje como transformación. Una trama compleja en la formación docente. Etchevers, M. (Presidencia) *Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, "Subjetividad Contemporánea: elección, inclusión, segregación"*, Universidad Nacional de Buenos Aires, Buenos Aires.
- MARTON, F. (1986) Phenomenography – a resarch approach to investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, (3), p. 28-49.
- MARTON, F., DALL' ALBA, G., y BEATY, E. (1993) Conceptions of Learning. *International Journal of Educational Research*, 19, (3), p. 277-300.
- RANCIÉRE, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*, Laertes, Barcelona.
- SÄLJÖ, R. (1979) Student Learning. *Higher Education*, Vol 8, (4), pp. 443-451.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2015) *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial, Buenos Aires.

Juventud y Estado en Argentina: analizando la relación entre la educación y la problemática de la seguridad en los márgenes de la ciudad de Rosario

Youth and State in Argentina: analyzing the relationship between education and the problem of security in the margins of the city of Rosario

Silvia Vanesa Alucin

Dra. en Ciencias Antropológicas. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación/CONICET.
Email: alucin@irice-conicet.gov.ar

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos analizar las formas en que el problema de la seguridad atraviesa a la institución escolar, haciendo foco en su capacidad de construir subjetividades a través de la coordinación y tensión de distintas formas de interpelación, que asociamos a una política de la compasión, una política de la represión y una política del derecho. Partimos teórica y metodológicamente de una perspectiva antropológica, que nos permite explorar la cotidianidad escolar de dos escuelas periféricas de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina. A partir de estas experiencias concretas de instituciones y agentes estatales, llevamos el análisis de las causas de la inseguridad más allá de las condiciones materiales, para reflexionar sobre tres problemáticas que atraviesan a la escuela: el desdibujamiento entre lo legal y lo ilegal, la estigmatización –tanto de lugares como de personas– y la erosión de los imaginarios de futuro.

Palabras claves: seguridad, política, jóvenes, educación, estado

Palabras Clave: Seguridad, política, jóvenes, educación, estado.

Abstract

In the present work we propose to analyze the ways in which the security problem crosses the school institution, focusing on its capacity to construct subjectivities through the coordination and tension of different forms of interpellation, which we associate with a politics of compassion, a policy of repression and a policy of right. We start theoretical and methodological from an anthropological perspective, which allows us to explore the school everyday of two peripheral schools in the city of Rosario, province of Santa Fe, Argentina. Based on these concrete experiences of state institutions and agents, we take the analysis of the causes of insecurity beyond material conditions to reflect on three problems that cross the school: the blurring between legal and illegal, stigmatization –of places and people– and erosion of the imaginary of the future.

Key words: Security, politics, youth, education, state.

ALUCIN, S.V. (2019) “Juventud y Estado en Argentina: analizando la relación entre la educación y la problemática de la seguridad en los márgenes de la ciudad de Rosario”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 235-252. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RECIBIDO: 04/07/2018 – ACEPTADO: 30/07/2018

Introducción

La inseguridad es una de las preocupaciones más visibles que ha generado la vida en la ciudad, tanto en Argentina como en otros países. En el marco de esta problemática, los jóvenes, especialmente provenientes de sectores populares, han sido fuertemente estigmatizados, se los ha considerado como desviados, rebeldes y peligrosos; en definitiva hacedores del “desorden social”, de la “violencia”, de la “inseguridad”. Por lo tanto han sido y son la población objeto de distintas políticas de seguridad y prácticas de criminalización.

En la agenda política de nuestro país, se ha debatido acerca de las respuestas que se pueden dar ante la extendida demanda por mayor seguridad. Al respecto, se han construido dos configuraciones semánticas que han conllevado diferentes respuestas sociales y políticas, éstas han adquirido distintas legitimidades con el correr de los años. La primera se ha tejido en torno a las ideas de inseguridad, violencia urbana, “tolerancia cero”, significaciones que se han vinculado al pedido de “mano dura”, más policías, mayores penas y reducción de la edad de imputabilidad, es decir, políticas que actúan como consecuencias. Mientras, la segunda configuración semántica se erige en torno al problema de la exclusión social y su propuesta es atacar las causas: la pobreza, la falta de oportunidades, el desempleo, el abandono escolar, la injusticia. Entendemos que el problema de la inseguridad, asociado a la delincuencia y la violencia es complejo y multicausal, por lo cual su atención debe realizarse desde políticas integrales¹, en las que se involucren diferentes instituciones y actores. En las siguientes páginas nos focalizaremos en la relación escuela-seguridad.

En nuestro país el nivel secundario pasó a formar parte de la educación básica en 2006, con la Ley Nacional de Educación N° 26.206, por lo cual el Estado Nacional y los Estados Provinciales enfrentan el gran desafío de incluir a los jóvenes que no han accedido a este nivel. Como la política educativa está descentralizada nos abocaremos a la provincia de Santa Fe², cuyo Ministerio de Educación tiene como ejes de gestión: “la calidad educativa, la inclusión socioeducativa y la escuela como institución social”³. En este sentido la escuela es considerada como “igualadora de oportunidades, promotora de la cohesión social e impulsora del desarrollo humano”; a su vez como “un espacio de anclaje de las relaciones sociales y comunitarias, del diálogo y la participación, y como eje fortalecedor del tejido social” (Plan Estratégico Provincial Visión 2030-2012, 95). El gobierno de Santa Fe apuesta a la educación como una herramienta de inclusión, pero de acuerdo a sus realizaciones la inclusión puede responder a un imperativo de control, transformándose en reclusión y disciplinamiento, puede inspirarse en una mirada caritativa y transformar a la escuela en un lugar de salvación o puede concretarse como un derecho.

Para problematizar las posibilidades de inclusión abordaremos dos experiencias concretas llevadas adelante en dos escuelas secundarias ubicadas en la periferia de Rosario, donde desarrollamos nuestro trabajo de campo. En esta ciudad, durante los

últimos años, ha cobrado notoriedad pública el problema del narcotráfico, negocio ilegal que creció exponencialmente, en el cual los más jóvenes suelen participar como “soldaditos”⁴, abocados a la venta de estupefacientes. Este fenómeno implica corrupción policial⁵, el uso de violencia altamente lesiva entre “bandas” o “juntas” y el aumento de la tasa de homicidios, principalmente entre jóvenes.

Ahora, cuáles son las causas del crecimiento de la violencia que las estadísticas aseveran. Algunos estudios han demostrado que el crecimiento de la violencia y de la delincuencia no se asocia mecánicamente con los índices de pobreza, desempleo, desescolarización, como se sostenía desde las teorías clásicas de la sociología del delito. Kessler (2014) plantea que al igual que en otros países como Brasil, Venezuela, Bolivia o Uruguay la disminución de los índices de pobreza no estuvo acompañada por una baja similar del delito. Lo que nos obliga a problematizar esta relación y las respuestas políticas que pueden brindarse. En este contexto la escuela es una institución clave, ampliamente extendida en Argentina, desde la cual muchos jóvenes se vinculan con el Estado día a día, tejiendo diferente tipo de relaciones.

El texto se estructura en seis partes, esta introducción, un primer apartado titulado “Las escuelas y los barrios”, donde presentamos el referente empírico y la perspectiva teórico-metodológica. El análisis se ordena en los tres apartados siguientes, en 1) “Estigmatizaciones: percepciones de la violencia” reflexionamos en torno a la estigmatización y su impacto en la profundización de la exclusión y el delito como camino para obtener bienes materiales y simbólicos (comida, ropa, celulares, autos, pero también prestigio y respeto); en 2) “Ilegalidad-legalidad” indagamos en el crecimiento de la impunidad y el consecuente desdibujamiento entre legalidad e ilegalidad; en 3) “Construir un futuro” exploramos el impacto de la erosión de los imaginarios de futuro en los jóvenes. Finalmente, en las conclusiones analizamos cómo la escuela está cruzada por estas tres problemáticas, oscilando entre su cuestionamiento o su reproducción.

Las escuelas y los barrios

El trabajo de campo fue realizado entre 2010 y 2014, en barrios que se hallan ubicados en lo que suele denominarse como zona urbano-marginal o periferia. Llamaremos a una escuela Provincial, ya que depende de esta jurisdicción y a la otra Salesiana, pues depende de dicha congregación. Cada una tiene un modelo organizativo, si bien en ninguna se ha redactado el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el mismo es observable en los acuerdos construidos, en las estrategias ensayadas y en los discursos institucionales confeccionados, en el tipo de interacciones que establecen los agentes escolares.

La primera se emplaza en la zona sur, en un barrio de obreros e inmigrantes, con el transcurso del tiempo fue adquiriendo una fisonomía propia, que combina viviendas muy humildes y casas de chapa. El crecimiento del narcotráfico y la instalación de

organizaciones asociadas a este negocio ilegal ha profundizado la dinámica de violencia, por lo cual es tildado por los medios de comunicación locales como “el barrio más peligroso” de Rosario. La secundaria se inaugura en 2008, dentro del edificio de una escuela primaria que hace décadas funciona en el barrio. En virtud del contexto social que atraviesa a la institución y gracias a las trayectorias docentes ahí reunidas, el proyecto educativo retoma lineamientos de la Educación Popular, en éste se apuesta a lograr una “*educación dialógica, participativa, solidaria y emancipatoria*” (entrevista a directora). La escuela es definida por supervisores, docentes y demás agentes estatales como una “*institución inclusiva*”, la misma ha recibido en 2012 el Premio Presidencial Escuelas Solidarias. Podemos decir que el trabajo realizado para fomentar la inclusión y la participación estudiantil, atento a las condiciones, las identidades, los deseos del educando, se vincula con los repertorios tomados de la educación popular.

El barrio donde se halla la escuela salesiana también se fue delimitando con la llegada de inmigrantes extranjeros, y en los últimos años la zona comienza a poblarse con gran cantidad de familias provenientes del norte de nuestro país, quienes llegaron en busca de fuentes de trabajo. Una particularidad del lugar es que los jóvenes han sido un sujeto importante, principalmente a partir de la inserción de la congregación salesiana hacia fines de la década del sesenta. En este contexto se formaron distintas organizaciones sociales y políticas a las cuales se sumaron tanto niños como adolescentes. Cabe destacar que la participación de los jóvenes en tales espacios ha disminuido notoriamente. Mientras, en este tiempo se ha multiplicado la instalación de “bunkers” o “kioscos” en los cuales se realiza narcomenudeo, actividad llevada a cabo mayoritariamente por jóvenes. La escuela secundaria, inaugurada en 2006, es parte de un gran proyecto sostenido por los salesianos, que actualmente cuenta con jardín de infantes, escuela de nivel primario y secundario, para adultos, de oficios y orquesta. Fiel al pensamiento de Don Bosco y de los salesianos que han trabajado en el barrio, el objetivo institucional planteado es: “*hacer una escuela para aquellos que no tienen escuela o que en otras instituciones por los parámetros que tienen no encuadran o rápidamente quedan fuera*” (Observación de reunión plenaria).

Partimos de una perspectiva antropológica, entendida como un enfoque teórico-metodológico (Achilli, 2005), que nos permite explorar la cotidianidad escolar, a través de la realización de observaciones participantes en sala de profesores, clases, actos, reuniones plenarias, recreos y entrevistas abiertas a docentes, directivos y estudiantes. Esto nos ha dado acceso a las estrategias ensayadas: prácticas de enseñanza-aprendizaje, formas de evaluación, acuerdos de convivencia, vinculaciones de las escuelas con la comunidad, con otras instituciones y organizaciones sociales, así como las respuestas dadas ante situaciones de conflicto asociadas a la violencia, las adicciones, los abusos, la delincuencia, la estigmatización.

Si bien estas escuelas se caracterizan por ser inclusivas, en ellas encontramos proyectos institucionales donde conviven lógicas antagónicas, consensos y disensos. Partimos del supuesto de que el Estado no es un ente abstracto y neutral, sino que se constituye por medio de discursos y formas de actuar de agentes concretos (Fassin, 2005). Por ello, teniendo en cuenta la valoración y el rol asignado a la escuela dentro de las políticas educativas, analizaremos estas experiencias institucionales, que si bien son particulares, nos permiten recuperar saberes, significaciones, contradicciones, experiencias y prácticas locales, para entramarlas con aspectos socio-estructurales de la problemática estudiada (Achilli, 2005). De este modo, a continuación reflexionaremos sobre tres ejes para problematizar la relación escuela-seguridad.

1- Estigmatizaciones: percepciones de la violencia

La inseguridad es un hecho social, es una preocupación pública mediada por nuestras representaciones y percepciones, esto no quiere decir que no exista la violencia, los delitos, los homicidios, sino que –como plantea Reguillo (2008^a)– la sensación que generan los mismos, el miedo, es “una experiencia individualmente experimentada, socialmente construida y culturalmente compartida” (p. 70). Siguiendo a esta autora, podemos decir que la percepción de la inseguridad conduce a la localización y la antropomorfización del miedo, el estigma recae sobre las criaturas y los lugares considerados peligrosos. En primer lugar, el proceso de localización evidencia que “las relaciones entre territorio (emplazamiento) y seguridad-inseguridad develan los complejos mecanismos por medio de los cuales se elaboran los mapas subjetivos de la ciudad imaginada que repercuten fuertemente en la ciudad practicada” (p.65). En segundo lugar, el proceso de antropomorfización genera “alteridades amenazantes”, asociando ciertos rasgos étnicos, la juventud y la pobreza dentro de un prototipo de “presunto delincuente”. En definitiva “las categorías espaciales funcionan como categorías sociales que simbolizan las posiciones de cada uno de los actores en el espacio social, vinculan tales posiciones a dimensiones morales y organizan las relaciones entre los actores en clave nosotros-otros” (Segura, 2009: 56). Wacquant (2007) ha trabajado los procesos de estigmatización territorial, sostenidos por discursos de descalificación enunciados desde abajo, en interacciones cotidianas, como desde arriba, en los campos periodístico, político, burocrático y hasta académico.

Ahora, estas fronteras se delimitan en la ciudad marcando un centro y una periferia y también al interior de cada barrio, donde se delimitan microterritorios controlados por bandas. El lugar en el que uno vive o las formas en que se circula y con quienes, pueden generar identificaciones y estigmatizaciones que afectan las maneras de vivir en el barrio. Esto impacta en las relaciones sociales y se plasma en las formas de habitar el espacio. Hay vecinos que dicen vivir encerrados, por miedo a lo que sucede en las calles; otros siguen parámetros de agrupamiento o desagrupamiento, una trabajadora social

del centro de salud cercano a la escuela provincial se preguntaba, en una charla con los docentes de este establecimiento, por qué los casos más problemáticos que atendía se concentraban en una zona particular del barrio y como hipótesis argumentaba que cuando una familia nota que hay conflicto con los vecinos intentan mudarse, cuando se percibe que esa es una zona “complicada”, algunos se van, los que se quedan es porque están en la misma sintonía o porque no les queda otra. De esta forma se marcan áreas “feas” o “problemáticas” al interior del barrio, tanto desde la percepción de los vecinos, que generan descalificaciones laterales y distanciamientos mutuos (Wacquant, 2007), como desde la mirada de los agentes estatales que allí intervienen.

En la periferia de la ciudad de Rosario, donde habitan los estudiantes de las escuelas investigadas, se sufre el efecto de la inseguridad como percepción y como suceso estructural. Como plantea Castel (2004), en lugares como estos la “inseguridad civil” (los problemas de violencia, robos, agresiones) se vincula estrechamente a la “inseguridad social” (desocupación, condiciones de hábitat desfavorable, pobreza, imposibilidad de acceso a la justicia, la educación, la salud). Son los jóvenes quienes viven cargando el peso de la estigmatización, de la desprotección y también de una violencia de carácter interpersonal –de la cual son víctimas a la vez que agentes de producción y reproducción– y otra de carácter institucional –resultado de estructuras de poder abusivas donde impera la injusticia–. La criminalización de estos jóvenes retroalimenta la dinámica de violencia, porque no siempre aparece en relación a un delito cometido, más bien se realiza antes, como efecto el estigma genera que los mismos jóvenes se auto-descalifiquen, por lo cual ellos mismos pueden verse como carentes de competencias para integrarse a la escuela, al mundo del trabajo y comienzan a buscar medios alternativos de supervivencia, así como otros espacios de pertenencia para construir sus identidades. Si bien no planteamos que exista una relación mecánica de causalidad entre estigmatización y violencia, sostenemos que sin duda están entrelazadas.

Fassim (2005) trabaja la complicada combinación de políticas de compasión y de represión que se da en las instituciones estatales. Podríamos decir que este oxímoron atraviesa muchas políticas diseñadas para atender los problemas sociales, principalmente los vinculados a la juventud. Esto se debe a que hay una tensión entre lo que produce compasión y lo que produce temor, ambas estrategias tienen diferentes derivaciones subjetivas, la represión se basa en la criminalización y la compasión en la victimización.

En las instituciones analizadas encontramos ambas lógicas. Hay docentes que se muestran preocupados por los efectos de la estigmatización y así lo expresan:

“El otro día una profesora les preguntó qué nombre le querían poner a la escuela y dijeron: “la escuela de los negros de mierda”. Ellos escuchan, se sienten... Y son unos negros de mierda, lo asumen, es preocupante” (Escuela Provincial, Patricia, profesora de Matemática, observación en reunión plenaria).

“Ellos contaban que la gente en el centro los mira como que les van a robar y se cruzan de calle. Y claro eso lo sienten, es terrible... es terrible como hace carne la estigmatización” (Escuela Salesiana, Laura, profesora de Psicología, cometario tras finalización de una clase sobre discriminación).

Mientras unos se preocupan por revertir los procesos de etiquetamiento otros los reproducen. En la sala de profesores, durante charlas y discusiones sostenidas entre docentes en torno a casos de “mala conducta” hemos escuchado afirmaciones, a veces con tono de enojo, a veces con tono de resignación: “*este no cambia más*”, “*son todos delincuentes*”, “*no van a aprender, estos chicos no aprenden*”. Durante una de esas reuniones improvisadas en la escuela provincial una docente opinó sobre un joven en concreto y dijo: “*algunos son insalvables, por ejemplo Pérez, tiene una mirada de asesino serial*”; a lo que el preceptor allí presente se sumó argumentando: “*Sí, es verdad, en la mirada lo ves, es un hijo de puta*”; la directora, un tanto desconcertada les contestó: “*No, no, no hablemos así, no podemos condenar a estos chicos*”. El diálogo continuó de la siguiente forma:

“Preceptor: a ver si se entiende, a mí me encanta laburar por estos pibes, pero a veces no se puede. Algunos sí cambian, Gómez es otro, eso a mí me emociona, por eso vale la pena todo lo otro.

Directora: sí, de alguna manera se pudo intervenir con él, alguna intervención funcionó. Por eso no hay que condenarlos. Por ejemplo, Sánchez, que se dice que participó en la muerte de un chico, con los barras bravas⁶, el otro día se tiró en una laguna a salvar un bebé, arriesgando su vida, porque no sabía nadar, son capaces de lo peor y de lo mejor”.

Entonces, encontramos docentes que tienden a estigmatizar a los jóvenes de estos barrios, mientras otros se resisten. Por lo tanto en la práctica observamos clases donde no hay un esfuerzo por enseñar a estos jóvenes herramientas que les sirvan y dinámicas orientadas a una mayor disciplina para “*manejarlos mejor*”, relaciones distantes, gritos, golpes en el pizarrón, la utilización de sanciones sin ninguna instancia de diálogo. Asimismo, encontramos docentes que optan por establecer un vínculo desde el afecto y la contención, se ponen en el lugar del joven entendiendo las circunstancias que lo rodean. Muchas veces esta mirada puede estar basada en la compasión y tiende a ser asimétrica, en consecuencia sus propias prácticas son representadas como tareas de “*rescate*” y “*recuperación*”, de sujetos que son clasificados como víctimas. En este sentido la escuela alberga gubernamentalidades⁷ (Foulcault, 2006) que construyen subjetividades atravesadas por la disciplina o la compasión. Aunque en las escuelas podemos encontrar también otro tipo lógica que ubica al joven como sujeto de derecho. Un ejemplo de esto es la resolución que tomaron en la institución salesiana cuando un estudiante fue detenido por homicidio. Se ideó como estrategia entregar las tareas a sus padres para que se la acercaran y se diligenció la oportunidad de que saliera escoltado para poder rendir libre, incluso con una materia que tenía dificultades el director y una

profesora fueron a dale una clase de consulta donde estaba detenido. Esta experiencia actuó como presión para habilitar una escuela media en el centro de detención de menores de la ciudad, ya que sólo contaba con una escuela primaria. Desde la perspectiva del director del establecimiento era una deficiencia del Estado para garantizar el derecho a la educación.

Cabe aclarar que estas lógicas y estas concepciones de sujeto no sólo conviven al interior de una misma institución, sino que a veces son movilizadas por un mismo profesor en circunstancias diferentes; al fragor del conflicto, en momentos de cansancio y hastío, los docentes reproducen dinámicas que ellos mismos critican en instancias de reflexión posterior⁸.

Ahora, podemos decir -siguiendo a Hall (2003)- que las identidades son un punto de sutura, de articulación entre dos procesos: el de sujeción (discursos y prácticas que generan posiciones de sujeto a través de interpelaciones) y el de subjetivación (aceptación, modificación o rechazo de dichas posiciones de sujeto). De esta forma, la identidad une al sujeto y la estructura. Tanto la sujeción como la subjetivación son múltiples e incluso pueden ser antagónicas, como hemos desarrollado, la escuela, al igual que otras instituciones estatales, interpela a los jóvenes y les asigna diferentes posiciones de sujeto: criminal, víctima o sujeto de derecho. A su vez, como desarrolla Restrepo (2007), la subjetivación implica una amalgama de múltiples identidades en permanente tensión y un juego en el cual las identidades asignadas pueden ser rechazadas o asumidas. Por lo tanto, la escuela, en tanto espacio de sujeción y subjetivación, puede tener un rol importante en la construcción de identidad de los más jóvenes, ya que incluso con sus propias contradicciones y limitaciones tiene la posibilidad de contribuir a problematizar la estigmatización e interpelar a los jóvenes como sujetos de derecho.

Como se ha debatido en el campo académico, la escuela ha perdido su poder instituyente (Duschatzky y Corea, 2009), el Estado ya no puede controlar, homogeneizar y organizar lo social como antes; pero los agentes estatales pueden generar huellas en la subjetividad, abriéndose a lo que irrumpe en la escuela y experimentando sobre eso (Duschatzky, 2010). En estas comunidades la escuela es demandada y solicitada, quizá porque en contextos de profunda pobreza y violencia puede constituirse en un espacio de dignidad, donde encontrar otro trato, otras posiciones de sujeto.

2- Ilegalidad-legalidad

Tempranamente, en los años de la segunda posguerra comenzaron a estudiarse los comportamientos de jóvenes en contextos de marginalidad. Tanto la escuela Sociológica de Chicago (Thrasher, 1980; Cohen, 1955), como la corriente de los Estudios Culturales (Hall y Jefferson, 2010), han contribuido a pensar la categoría de subcultura juvenil, desde una perspectiva que permitió superar el enfoque de la sociología norteamericana, que asociaba los fenómenos de violencia en manos de los jóvenes con términos como

disfunción y desviación. Desde este enfoque la causa de la violencia no se ubica en la amoralidad de sus protagonistas o en la irresponsabilidad de sus progenitores, sino en formas de socialización que configuran un compendio de representaciones y valoraciones, formas colectivas de vincularse y percibirse, es decir, una subcultura que sólo puede ser comprendida teniendo en cuenta las estructuras y procesos sociales más generales en los que se inscribe.

En esta línea abrevan los aportes de Miguez (2010), quien a partir de un trabajo etnográfico realizado en Buenos Aires argumenta que el comportamiento delictivo de los jóvenes de sectores populares, lejos de ser errante, se encuentra atravesado por códigos de ilegalidad o legalidad alternativa, símbolos, valores y repertorios de acción en los que habría que contextualizar estos comportamientos juveniles. De hecho la violencia en los barrios analizados está altamente disciplinada, el funcionamiento de las bandas es vertical, el uso de la designación “soldadito” al último eslabón de la misma, trae ecos de una estructura jerárquica, en la cual hay reglas, unas más definidas que otras, y procesos de territorilización.

Ahora, más allá de esta estructura de violencia disciplinada vinculada al narcotráfico, de la cual no participan todos, hay normas asumidas por la mayoría de las personas que habitan en estos barrios. Un profesor de la escuela provincial argumentaba: *“hay que comprender sus códigos, su cultura”*. Por ejemplo, no *“botonear”*⁹, parecería ser una regla muy acatada, basada en una mezcla de *“no te metás”* y lealtad incuestionada. Ante hechos delictivos cometidos en la escuela los estudiantes decían: *“acá no somos botones”, “nadie va a hablar”*. Mientras a la hora de explicar lo que sucede en sus barrios, Lucía, alumna de 5to año de la escuela Salesiana, explicaba en el trascurso de una clase de Formación Ética y Ciudadana: *“acá estás en el barrio y difícilmente vas a botonear a alguien que anda robando o transando con merca”*¹⁰, *porque es una cuestión de cuidarte vos, por cómo pueden reaccionar”*. Mientras, Juan, alumno de 4to año de la escuela Provincial confesaba en un taller sobre violencia:

“En el barrio, para mí... por lo menos para mí lo que ha funcionado hasta ahora es mirar y no decir nada. Si yo veo que ha pasado algo, miro para otro lado y no digo nada. Si no decís nada, si no hacés nada, si no hablas con toda la gente que no tenés que hablar, no va a pasar nada”.

No hablar, no mirar, pueden ser consideradas estrategias necesarias para la subsistencia, forman parte de un saber barrial que incluye también modos de circular por el territorio y formas de vincularse con los vecinos. Hay espacios que han sido apropiados y no se puede transitar libremente por ellos. Por ejemplo, un estudiante de la escuela salesiana vinculado a una banda que tenía problemas con otra, debía evitar ciertas zonas o moverse siempre acompañado por amigos o familiares. En tanto, un joven de la escuela provincial marcaba que las formas de relacionarse o juntarse con otros también pueden tener consecuencias, así nos explicaba: *“si a mí me ven que yo camino con tal pueden*

pensar que yo estoy en esa banda y eso después me puede traer problemas". Podríamos decir que estas dinámicas se construyen en una suerte de estrategia de seguridad local, que conlleva formas de habitar el barrio atravesadas por el cálculo en pos de la autopreservación.

Por otra parte, la elección de *"no hablar"*, no circular por ciertos espacios, no relacionarse con determinadas personas o familias, es alimentada por la desconfianza que generan las mismas autoridades, que fracasan a la hora de tratar la violencia o que son incluso perpetradoras de la misma. Un docente de la escuela Salesiana explicaba en una entrevista:

"En estos barrios hay mucho abuso policial, del cual varios estudiantes han sido víctimas. También hemos tenido casos de gente a la que le han sacado todo y han hecho la denuncia y al poquito tiempo están afuera, todo ese sistema de injusticia hace que ciertos valores caigan. Y te sentís como un imbécil cuando les hablas de honestidad o de... porque de que me estás hablando –te dicen– y te tiran cuestiones de que si esto pasó allá y si digo esto pasa tal cosa".

Entonces, muchos jóvenes eligen no contar nada, no denunciar. Una docente de historia de la escuela Provincial decía en una reunión plenaria: *"está la cuestión de desconfiar de la autoridad que puede llegar a aparecer"* y una colega agregaba: *"una mamá decía, no podemos recurrir a la policía, no podemos recurrir a los tribunales, entonces recurren a la escuela, que es la institución que les queda"*. En este clima de desconfianza institucional, estas escuelas, parecieran conservar cierta legitimidad, justamente porque han podido constituirse como espacios de referencia social en el barrio, *"donde acudir para solucionar problemas que no son estrictamente educativos, sino sociales"*—como decía el director de la escuela salesiana—. Hemos observado que las familias concurren pidiendo ayuda cuando hay inundaciones, por problemas de salud, organizando colectas para algún joven cuya familia está en la calle, alumnos que piden ayuda para armar un currículum y buscar trabajo. Un dato importante que muestra la legitimidad que poseen estas dos escuelas, es que a diferencia de otros establecimientos cercanos no han sufrido robos ni actos de vandalismo, coinciden en este análisis varios docentes, directivos y supervisores.

Ahora bien, la desconfianza frente a las autoridades e instituciones se entrelaza con otro comportamiento usual que forma parte de esta suerte de subcultura a la que hacíamos referencia: tomar justicia por mano propia. Mientras realizábamos nuestro trabajo de campo en la escuela Salesiana, los vecinos salieron a prender fuego a un bunker en el cual se vendía droga, cansados de que la policía no hiciera nada. Estos parámetros de justicia generan dinámicas de venganza que están muy instaladas; frecuentemente jóvenes de ambas escuelas se ven obligados a faltar por períodos prolongados debido a la amenaza que cae sobre sobre sus espaldas por crímenes cometidos por sus hermanos, novios o primos, ya que generalmente el procedimiento es ajusticiar a un familiar o ser querido del perpetrador del crimen. Como consecuencia,

surge otra estrategia de seguridad, “guardar” a los jóvenes en la casa o enviarlos un tiempo a su provincia de procedencia.

Esta “regla” que muchos jóvenes describen como “cobrársela” se vincula también a los usos del cuerpo y las formas de construir respeto en las que se tejen fronteras entre “nosotros” y “otros”, separando familias o bandas. Entonces, buscando justicia, pero también procurando no perder respeto, familiares o amigos salen a vengarse, y esto se realiza a través de la violencia física, poniendo en el centro de la escena el cuerpo propio y el ajeno. La escuela suele quedar en el medio porque muchas veces allí asisten alumnos vinculados a la víctima y al victimario. En algunos casos los padres del joven amenazado piden auxilio a la institución solicitando que le garanticen seguridad al amenazado, así sucedió en la escuela provincial, una madre llamó a la directora desesperada pidiendo ayuda para su hijo. Pueden generarse grandes disputas porque como explicaba el director de la escuela salesiana: *“entra el tema del poder, de venir la escuela y mirá yo igualmente estoy acá”*.

En la escuela Provincial, después de que una madre acuchillara a una alumna en la puerta de entrada, como represalia ante un hecho supuestamente cometido por su familia, se asentó la policía en el establecimiento, como respuesta a una denuncia efectuada por la institución. Su presencia duró unas semanas en el horario de salida del turno mañana y entrada del turno tarde. Ante tal hecho unos profesores de biología trabajaron la noción de cuidado, del cuerpo individual y del cuerpo social, como sintetizó la docente a cargo en los escritos se veía muchas posturas individualistas *“cada uno se salva, cada uno se cuida a sí mismo”*; en el área de lengua y Formación Ética y Ciudadana se trabajó la noción de justicia. Mientras la directora, ante el reclamo de varios docentes por el arribo de la policía y por su propia incomodidad con esa presencia intimidatoria, improvisó “Ruedas de convivencia”¹¹ donde reflexionar sobre lo sucedido conjuntamente con la policía y los estudiantes, como un intento por resignificar esa presencia en relación al cuidado, aunque sin éxito ya que ni los jóvenes ni la policía emitieron comentarios frente a las insistentes preguntas y discursos de la directora. Los jóvenes de estos barrios viven cotidianamente el abuso policial, sin ir más lejos, un alumno de la escuela provincial fue golpeado y detenido en la puerta de ingreso, un año antes de este acontecimiento. Un estudiante de la escuela salesiana fue detenido y torturado, de manera completamente ilegal. Estas vivencias son aprendizajes, para quienes los sufren en carne propia y sus allegados, sobre la relación con la policía, con el Estado y con la justicia.

Ahora ¿qué puede hacer la escuela ante estos hechos que la atraviesan? Generalmente improvisar: justificar inasistencias, ensayar estrategias de tareas domiciliarias, contener a las familias, abrir espacios de debate. Quizás, la estrategia más reflexionada por los docentes frente a esta subcultura que cabalga entre lo legal y lo ilegal, entre estrategias de cuidado y de agresión, consiste por un lado en el

reconocimiento y la valoración de lo que ellos denominan como “cultura barrial” o “cultura juvenil”, pero siendo críticos con el tipo de socialización violenta que tienen muchos de estos jóvenes. Por ello: “Si la situación que los estudiantes traen es de violencia, nosotros tenemos que trabajar la contra-violencia”, decía Gabriel, profesor de la escuela Provincial.

Aunque no todos los docentes están predispuestos a dejar entrar ciertas costumbres que consideran enfrentadas a la cultura escolar. Durante otra instancia de reunión, en la sala de profesores de la escuela Provincial, se armó un debate en torno al uso de gorras con visera en la institución, ante lo que unos argumentaban que era parte de la identidad de los jóvenes y que no se podía prohibir su uso, mientras otros se horrorizaban ante el razonamiento.

La institución escolar está plagada de contradicciones producto de condensaciones históricas, el mandato civilizatorio es una huella de su pasado fundacional que aún persiste, aunque va tomando diferentes formas, también podemos vislumbrar reverberaciones del “optimismo pedagógico”, que son rápidamente derrumbadas por la realidad que se enfrenta. Pero se está reconstruyendo su rol, para dejar de centrarse en disciplinar o castigar, porque como bien dice Bleichmar (2008) esto no es educar sino imponer, el derrotero a elegir puede ser cuestionar la violencia cotidiana construyendo un espacio de socialización alternativo, a través de la consolidación de acuerdos de convivencia y legalidades que sean inmanentes y no trascendentes, apelando a la experimentación modulante antes que la modelización institucional.

3- Construir un futuro

Entre todas las condiciones que se asocian al crecimiento de la violencia: la pobreza, la exclusión, la estigmatización, difusión entre lo legal y lo ilegal, podemos sumar “la erosión de los imaginarios de futuro” (Reguillo 2008^b: 211). De manera luctuosa nos encontramos que ante la pregunta sobre el futuro, elaborada por los docentes en sus clases: “¿Que van a hacer cuando sean grandes?”, la respuesta de muchos jóvenes es: “nada” o “cuando sea grande voy a salir de caño¹²”. En estas respuestas se esconde una provocación pero también una proyección, así lo explicaba Nadia, alumna de la escuela Salesiana durante un taller sobre adicciones: “Yo veo acá en el barrio que los nenes chiquitos juegan a ser narcos, juegan que están con armas y todo, ese es el ejemplo que tienen”. En dicho escenario, según el análisis de Simón, profesor, de la misma escuela: “hablar del futuro se les complica, porque no tienen una visión a futuro”.

En Argentina la educación ya no garantiza movilidad social, ni igualdad de oportunidades, porque se ha desarrollado un sistema extremadamente fragmentado y desigual. La escuela ha sido identificada históricamente con una apuesta a futuro, pero hoy para los sectores más empobrecidos se asocia a “un estar allí”¹³ porque es mejor que otros lugares, aunque subsisten ciertas aspiraciones de progreso. Una madre le decía a un docente: “Yo la mando a la escuela para que no sea como yo, para que no

salga a robar o se termine prostituyendo, para que sea mejor” (Madre, escuela Salesiana). Mientras otra explicaba en una reunión de la escuela Provincial: *“a mi hija le hace bien la escuela, la saca de la casa, de todo lo malo que le pasa”.* Así hablaban de la escuela algunos jóvenes durante conversaciones improvisadas que tuvimos con ellos:

“En la escuela no tengo miedo, son como dos mundos distintos la escuela y el barrio” (Jesica, 3er año, escuela Provincial).

“En la calle se aprenden la mayoría de las cosas malas. La escuela, te da otra mirada” (Brian, 3er años, escuela Provincial).

“Hay muy pocos padres que tratan de enseñarles educación a los hijos, y la mayoría lo aprenden acá en la escuela. Y los chicos que no se proponen estudiar, no se educan y después terminan... haciendo cosas malas” (Maira, 4to año, escuela Salesiana).

La escuela se percibe como un enclave dentro del territorio, donde algunos no quieren o no pueden estar, las tasas de abandono lo demuestran, pero donde otros sí eligen permanecer, aunque no siempre para aprender. Algunos jóvenes considerados “conflictivos” asisten siempre, como decía un profesor de la escuela provincial en una entrevista:

“Vienen temprano, sin tener un padre que los levante, que les haga el desayuno, y vienen siempre, después acá no hacen nada, no participan de la clase, no estudian, pero vienen. De sentirse absolutamente ninguneados, encuentran una especie de pertenencia, acá se los llama por el nombre, se les pone límites, se hacen visibles, mientras que afuera son invisibles y no le importan absolutamente a nadie”.

Esta es una manera de convocar a los jóvenes que se repite en la escuela salesiana:

“Aquí se trabaja mucho el reconocimiento del pibe, llamarlo por su nombre, acercarte desde el afecto, el contacto en el saludo, el hablarle y palmearlo... cosas que son básicas de afecto, que ellos puedan saber que hay alguien que los mira sin necesidad de estar juzgándolos, incluso cuando se mandan flores de macanas”.

Ahora, las expectativas de futuro quizá estén más consolidadas entre los docentes. Santiago, profesor del establecimiento Salesiano explicaba al respecto:

“Ellos valoran lo que pasa acá, porque se posibilita algo distinto y como se posibilita mostrar esto distinto ya de por sí es una posibilidad generada. Quien entra, quien viene al menos ve que se pueden lograr otras cosas, algunos pibes lo van optando, con dificultad, igual que los que van optando por otras cosas. Tenemos gente en 5to que está buscando laburo, que ya están trabajando, que meten currículums, te consultan, participan de entrevistas, gente que está proyectando estudiar el año que viene en un terciario”.

En tanto, Marcela, profesora de música de la escuela Salesiana argumentaba en una entrevista:

“Acá se trata de que el chico sepa que él puede ser lo que quiere ser, si él quiere ser ingeniero civil, lo puede hacer tranquilamente. Pero que sepa tiene todas las posibilidades de hacerlo, o mejor dicho que tiene todas las capacidades para hacerlo, las posibilidades a veces se limitan. Pero desde el lugar en que nosotros estamos intentamos darles las posibilidades, si le falta para pagar el colectivo o para tener un instrumento, ver cómo hacemos para conseguir eso”.

Sin embargo, como explicábamos, la escuela puede perpetuar la dificultad de construir un futuro, condenando a los jóvenes que *“no cambian más”, “no aprenden más”*. Justamente para resquebrajar estos etiquetamientos es necesario reconocer que, como dice Bleichmar (2008), las dificultades para aprender y el fracaso escolar no se dan porque a los jóvenes les falte inteligencia, sino porque no creen que los conocimientos que reciben puedan servirles para enfrentar la vida, por un lado porque están reducidos a la inmediatez y por otro porque la currícula suele estar desfasada con la realidad que ellos viven.

Para construir horizontes de futuro es fundamental el rol que tienen los docentes, ya que como desarrolla Ziegler (2004), de una u otra manera construyen biografías anticipadas de sus alumnos, las cuales refractan por una parte la desigualdad social y educativa y por otra la fuerte estigmatización que recae sobre los sectores más empobrecidos. Pero también dan cuenta del anhelo de algunos profesores por aportar otros caminos, cuidar o salvar a los jóvenes de un futuro que se vislumbra nada promisorio.

Marcos, preceptor de la escuela Provincial decía en una reunión plenaria, *“se nos matan los pibes, la mayoría terminan muertos, tenemos que hacer algo”*. De manera similar, Facundo, de la escuela Salesiana expresaba con aflicción: *“se nos matan sin sentido los pibes, totalmente jugados porque no tienen nada que perder”*. Muchos de estos jóvenes se encuentran en un estado de total precariedad, que es estructural y subjetiva, su costado estructural se asocia a la pobreza, a las condiciones de desigualdad, exclusión y violencia, sometimiento al abuso de poder, a la injusticia; su costado subjetivo se traduce en esta imposibilidad que tienen muchos para proyectar su propia biografía. Butler (2004) plantea que se ha delimitado un mapa que ilustra una desigual distribución de la precariedad, su trazado coincide con disímiles valoraciones respecto de la vida del otro, por lo tanto unas pérdidas son más visibles que otras, más o menos justas que otras. Este esquema podría replicarse al interior de cada nación, de cada ciudad, muchas veces las muertes de jóvenes varones de sectores populares son representadas por los medios de comunicación local como *“ajustes de cuenta”* y no como efectos de la inseguridad, como se titulan otras muertes. Cozzi (2014) plantea que queda arraigada en la sociedad la idea de que *“se matan entre ellos”* y por ende no habría responsabilidad estatal o social, opinión que alimenta la precariedad y el disvalor de estas vidas. Ante tal contexto, la preocupación de algunos profesores y sus gestos frente a estas muertes sientan otra posición. En la escuela salesiana se realizó el

velatorio de un alumno que murió baleado por la policía, allí compañeros, familiares, vecinos y docentes se reunieron a llorar su muerte y a reclamar justicia. Estas actitudes, estas relaciones, tienden a revalorizar a estos jóvenes fuertemente estigmatizados, para estimularlos y ayudarles a imaginar un futuro, una vida.

Como argumenta Hall (2003) “la identidad no está fija en el pasado sino siempre también orientada hacia el futuro” (p.274). Entonces, la posibilidad de imaginar el futuro y cuál se imagina es fundamental para modificar la posición del sujeto, es decir, su identidad, que hemos definido como la conjugación posible entre el sujeto y la estructura.

Reflexiones finales

Violencia y temor se entrelazan dejando como resultado un sentimiento de inseguridad, que disuelve el lazo social. Como mencionamos, la causalidad del fenómeno es múltiple, al afirmar que no se reduce solamente a las condiciones estructurales, es decir, a la distribución de recursos en la sociedad, no estamos negando su influencia, sino planteando la necesidad de considerar los sentimientos que este orden genera. Hemos argumentado que la estigmatización, el desdibujamiento entre lo legal y lo ilegal, así como la erosión de los imaginarios de futuro tienen un efecto complejo en las subjetividades juveniles, tienden a reproducir la violencia y la sensación de inseguridad, expresada como temor y desconfianza hacia el semejante y hacia las autoridades. Las tres dimensiones se entrelazan, la ley pierde legitimidad por la corrupción imperante, por la impunidad y el abuso de autoridad, pero también porque algunos agentes del Estado (policías, jueces, docentes, funcionarios) tienden a estigmatizar. Los procesos de criminalización a su vez quiebran los horizontes a futuro, ya que los jóvenes se ven condenados a un destino de crimen y violencia. Asimismo, para cumplir una ley, para acatar una norma se debe equilibrar lo que se pierde y se gana en el proceso y esto es imposible para quienes no tienen claro cuál puede ser su futuro, ni interés en qué pueden ganar a largo plazo, ya que viven en la inmediatez.

El problema es complejo y debe abordarse de forma integral, lo que implica la coordinación de diferentes políticas, instituciones y agentes estatales. La escuela se encuentra atravesada por estos problemas, puede contribuir a su reproducción o enfrentarlos, ya que tiene la ventaja de estar inmersa en el territorio, llegando cotidianamente a los jóvenes y sus familias. Debido a esta potencialidad las políticas estatales apuestan a la escolarización, hay un gran consenso en torno a garantizar que los jóvenes vayan a la escuela. Ahora ¿estar en la escuela para qué? Las estadísticas confirman que muchos sostienen simultáneamente trayectorias escolares y delictivas (Kessler, 2007), muchos siguen sintiéndose estigmatizados, sin un proyecto de futuro asequible o encuentran que ninguna ley tiene valor estando en la escuela.

Históricamente la educación obligatoria se vinculó al objetivo de regular y controlar a la población. La misión de formar sujetos disciplinados y obedientes, asignada a la escuela ha sido ampliamente explorada desde la perspectiva foucaultiana y eliasiana. Aunque también hay autores que han argumentado que la escuela es un espacio de inclusión donde convergen intereses, tanto del Estado como de las clases subalternas, para quienes la educación representa un derecho, una forma de inclusión y una posibilidad de transformar la trama de relaciones que definen su lugar en la estructura social (Ezpeleta y Rockwell, 1983).

El cumplimiento de estos objetivos nunca fue acabado, pero se daba por sentado que la escuela disciplinaba e incluía. En los últimos tiempos distintos investigadores (Duschatzky y Corea, 2009) han debatido sobre las dificultades de la escuela para impactar en las subjetividades de los jóvenes. Esta es la hipótesis de la destitución¹⁴, cuya base de referencia no es local ni específica sino que se asocia a un proceso global: la crisis del estado-nación y de sus instituciones ante la emergencia de nuevas condiciones históricas que afectarían los modos de construir subjetividad y sociabilidad.

Sin duda son más las huellas que deja el barrio en la escuela que ésta en el barrio. Las estrategias de seguridad que oscilan entre lo legal y lo ilegal, entre la autopreservación y la venganza invaden las aulas, los pasillos y los patios. La violencia y la muerte entran en la escuela, la pobreza y la exclusión también. Sin embargo, algunos jóvenes y padres marcan una frontera entre la escuela y el barrio, la misma se alimenta de expectativas y demandas pero también de experiencias. Como argumentábamos, la escuela puede interpelar –incluso simultáneamente– de diferentes formas (desde la compasión, la represión o el derecho) dejando marcas que serán asumidas, rechazadas o resignificadas por los jóvenes. Quizá sea también por estas contradicciones que las instituciones tienen dificultades para obtener de sus destinatarios lo que se proponen. La escuela se tensiona entre un futuro incierto que asoma y el fantasma de su pasado, tiene la potencialidad para constituir una nueva configuración, asumiéndose como un espacio de referencia social, un lugar de congregación, que ofrezca otras formas de interpelar a los jóvenes; puede transformarse apelando a la flexibilidad y a la experimentación, a una disposición activa a tomar lo que irrumpe (ya sean problemas o propuestas) y agenciar algo en torno de eso.

De esta manera, el Estado –ya no entendido como un ente abstracto y neutral, sino como una configuración de narrativas y formas de actuar de agentes concretos– toma contacto con los jóvenes en el escenario particular de cada escuela, donde se podrán realizar diferentes interpelaciones a estas subjetividades atravesada por el estigma, la precariedad, el miedo, la autopreservación y la violencia, ofreciendo instancias para desnaturalizarlas, lo cual entrañará impactos similares y disímiles en los jóvenes, de manera situada y contingente.

Notas

¹ La integralidad implica intersectorialidad, “la integración de diversos sectores, principalmente -aunque no sólo- gubernamentales, con vistas a la solución de problemas sociales complejos cuya característica fundamental es su multicausalidad (Cunill Grau, 2014, p.8).

² Desde 2007 gobierna el Socialismo en Santa Fe, cabe destacar que en la ciudad de Rosario la gestión está a cargo del mismo partido desde 1989, entre la provincia y el municipio hay una continuidad de políticas. En cambio con el nivel nacional hay diferencias, la provincia ha sido en la gestión pasada y en la actual opositora.

³ Véase https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=121889

⁴ Se llama soldadito al joven que se pone a cargo de la venta de estupefacientes en lo que se denomina bunker o kiosco, lugares de expendio que están cerrados y enrejados, ubicados en zonas periféricas de la ciudad.

⁵ En 2012 provocó gran revuelo en la sociedad santafecina la detención del jefe de la policía provincial, quien posteriormente fue procesado y condenado por “tenencia de estupefacientes” y “comercio de estupefacientes en forma organizada”, agravado por ser funcionario público. Otros policías y comisarios fueron procesados también, por el mismo delito.

⁶ Son referentes de las hinchadas locales, están directamente involucrados en el narcotráfico como en otros negocios ilegales.

⁷ Foulcault (2006) define la gubernamentalidad como un entramado de dimensiones epistémicas, morales y tecnologías de poder, que permite consolidar racionalidades de gobierno que producen subjetividades.

⁸ La práctica no está atada a los criterios silogísticos sino que se caracteriza por la temporalidad, la irreversibilidad, la urgencia y la inmediatez (Bourdieu, 2007), a diferencia de la reflexión teórica, por lo tanto no podemos pretender encontrar comportamientos o discursos homogéneos y coherentes, porque se pueden movilizar distintos criterios en distintas situaciones o momentos.

⁹ “Botonear” quiere decir delatar en la jerga callejera.

¹⁰ Término coloquial para referirse a la cocaína.

¹¹ Se trata de reuniones periódicas coordinadas por docentes o tutores de convivencia donde se procura tratar conflictos escolares y posibles resoluciones pacíficas, con una dinámica de horizontalidad y legalidad. Véase https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=146392

¹² Es una forma de enunciar “voy a salir a robar con armas de fuego”.

¹³ Analizando el discurso sobre la escuela que tienen los jóvenes Kessler (2007) encuentra una contradicción entre las trayectorias individuales donde la escuela pareciera no dejar marcas y el juicio general que valora la educación como herramienta de movilidad social y como un camino alternativo de socialización, hecho que evidencia una matriz de integración que, aunque debilitada y dañada, subsiste en el imaginario argentino. La cuestión entonces es qué tipo de experiencia ofrece la escuela, Kessler encuentra experiencias escolares de “baja intensidad”, es decir, los jóvenes asisten -con mayor o menor frecuencia-, pero no se involucran en las actividades educativas, no se “enganchan”.

¹⁴ Algunas lecturas lineales de esta hipótesis han abierto un peligro epistemológico y político al declarar la imposibilidad de la escuela para producir efectos en la subjetividad, porque ha implicado en la práctica de algunos actores una renuncia a producirlos. Para dar cuenta de la historicidad de este problema hay que pensar en cada caso qué posibilidades o dificultades hay para impactar en la subjetividad (Noel, 2009; Achilli, 2013).

Bibliografía

- ACHILLI, E (2005) *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde, Rosario.
- ACHILLI, E. (2013) “Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto”. En *Historia y Vida Cotidiana en Educación*, Elichiry N. (comp), 33-48. Manantial, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (2007) *El sentido práctico*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- BUTLER, J. (2004) *Vidas precarias. El poder del duelo y la violencia*. Paidós, Buenos Aires.
- BLEICHMAR, S. (2008) *Violencia social-violencia escolar*. Noveduc, Buenos Aires.
- CASTELL, R. (2004), *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?* Manantial, Buenos Aires.
- COHEN, A. (1955). *Delinquent Boys*. Free Press, Chicago.
- COREA, C. y DUSCHATZKY, S. (2009) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.

- COZZI, E. (2014) "Los tiratiro. Usos y formas de la violencia altamente lesiva entre jóvenes en la ciudad de Santa Fe". Estudios - Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba, (32), pp. 265-284.
- CUNILL GRAU, N. (2014) "La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico-conceptual". Revista Gestión y Política Pública, volumen XXXII, n° 1, pp. 5-46.
- DUSCHATZKY, S. (2010) *Maestros errantes*. Paidós, Buenos Aires.
- EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983) "Escuela y Clases subalternas". Cuadernos políticos 37, pp. 70-80.
- FASSIN, D. (2005) "Compassion and Repression: The Moral Economy of Immigration Policies in France". Cultural Anthropology, Vol. 20, Issue 3, pp. 362-387.
- FOUCAULT, M. (2006) *Seguridad, Territorio, Población*. FCE, Buenos Aires.
- HALL, S. (2003) "Introducción: ¿Quién necesita una identidad?". En Hall y Du Gay (comps), *Cuestiones de Identidad Cultural*, pp. 13-39. Amorroutu, Buenos Aires.
- HALL, S. y JEFFERSON, T. (2010) *Resistencia a través de rituales, subculturas juveniles en la Gran Bretaña de posguerra*. La Plata: UNLP.
- KESSLER, G. (2007) "Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley". Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 32, enero-marzo, 2007, pp. 283-303.
- KESSLER, G. (2014) *Controversias sobre la desigualdad*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- LEWKOWICZ, I. (2004) *Pensar sin estado*. Paidós, Buenos Aires.
- MIGUEZ, D. (2010). *Delito y cultura. Códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- NOEL, G. (2009) *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar*. UNSAM EDITA, Buenos Aires.
- RESTREPO, E. (2007) "Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio". Revista Janwa Pana (5): 24-35.
- REGUILLO, R. (2008^a) "Sociabilidad, inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea". Revista Alteridades, 18 (36), pp. 63-74.
- REGUILLO, R. (2008^b) "Las múltiples fronteras de la violencia: jóvenes latinoamericanos, entre la precarización y el desencanto." Revista Pensamiento Iberoamericano, N° 3, Inclusión y ciudadanía: perspectivas de la juventud en Iberoamérica, pp.250-225.
- SEGURA, R. (2009) "Cruzando márgenes: segregación territorial y relaciones de poder en un barrio de Buenos Aires". En *La vida política de los barrios populares de Buenos Aires*, Grimson, Ferraudi Curto, Segura (comp), pp.53-75. Prometeo, Buenos Aires.
- THRASHER, F. (1980) *The gang: a study of 1,313 gangs in Chicago*. University of Chicago Press, Chicago.
- WACQUANT, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estados*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- ZIEGLER, S. (2004) "Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa". Cuadernos de pedagogía, N° 12, pp. 7-64.

Secundaria nocturna y jóvenes "adultizados". Procesos de "adopción" de políticas de inclusión educativa

Night school and "grown-up" youth. Processes of "adoption" of educational inclusion policies

Rocío Lencina

Profesora de Antropología. Facultad de Ciencias Sociales.
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
E-mail: rociolencina18@gmail.com

Resumen

En el presente artículo se pretende visibilizar, en un plano local, de qué manera se intenta cumplimentar con el mandato de inclusión y obligatoriedad de la educación secundaria en el marco del sistema educativo argentino. Puntualmente se abordarán cuestiones directamente vinculadas con la terminalidad en jóvenes con sobre-edad para la educación secundaria. En este marco, indagará respecto de los sentidos que los actores otorgan al programa Maestro de Ciclo para el Fortalecimiento, el Ingreso y la Trayectoria Educativa en el Nivel Secundario (MCFIT). Para ello, se trabajará con una escuela nocturna local que, si bien fue pensada para que estudiantes adultos finalicen sus estudios, actualmente habilita el ingreso de jóvenes con sobre-edad. Esta institución se construye como un escenario donde se ponen en juego múltiples sentidos que entran en tensión con la incorporación de estos nuevos actores a la educación para adultos, generando representaciones cruzadas entre unos y otros

Palabras Clave: Jóvenes, sobre-edad, adultización, inclusión, políticas educativas.

Abstract

In this article, we intend to make visible, at a local level, how we intend to comply with the mandate of inclusion and obligatory nature of secondary education within the framework of the Argentine educational system. Punctually issues directly linked to young terminalidad over-age for secondary education will be addressed. In this framework, it will inquire about the meanings that the actors grant to the Master Cycle Program for Strengthening, Income and the Educational Path at the Secondary Level. To do this, work will be done with a local night school that, although it was designed for adult students to complete their studies, currently enables the entry of young people with over-age. This institution is built as a scenario where multiple senses come into play that come into tension with the incorporation of these new actors in adult education, generating cross representations between them.

Key words: Youth, over-age, adultization, inclusion, educational policies.

LENCINA, R. (2019) "Secundaria nocturna y jóvenes 'adultizados'. Procesos de 'adopción' de políticas de inclusión educativa", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, Vol. 2, jul./dic. 2019, pp. 253-267. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.

Introducción

La educación de adultos estuvo contemplada en la educación argentina desde sus primeras legislaciones: la Ley N° 1420 de 1884 y las respectivas leyes provinciales. Esas leyes fueron el marco general para la modalidad hasta el año 1993 en que se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195, que ubicó la educación de adultos en el ámbito de los *Regímenes Especiales*. La misma fue reemplazada en 2006 por la Ley Nacional de Educación N° 26.206, actualmente en vigencia.

La educación de adultos se constituyó como un discurso hegemónico al postular un eufemismo que oculta a un sujeto subordinado socialmente y marginado de las instituciones educativas. Ambas cuestiones que se encuentran más allá de la variable cronológica.

“La educación de adultos que fue constituyéndose como hegemónica a lo largo del siglo y que (...) es un derivado necesario de un sistema escolar incapaz de completar el proyecto fundacional de “civilizar” a los hijos de gauchos de inmigrantes, “cabecitas”, obreros, marginados, aborígenes; es un espacio de cierre del discurso que no abandona (ni perdona) a los que desertan, repiten, y no pueden o se resisten a ser incorporados a la cultura escolar moderna, y los transforma en “adultos” y “analfabetos”. Es decir, planteamos que el discurso hegemónico de la educación de adultos es un punto en que el carácter antagónico immanente al sistema escolar, cubierto por el discurso homogeneizador, irrumpe” (Rodríguez, 2003: 290-291).

Con variantes, esta ha sido la línea que ha estructurado la institucionalidad de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. Actualmente, en el marco de la Ley N° 26.206, la *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida*.

Según se establece en la vigente ley, los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación de la Nación y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios, particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo. A tal fin, en el marco del Consejo Federal de Educación se acordarán los mecanismos de participación de los sectores involucrados, a nivel nacional, regional y local.

En este marco, los Centros de Educación del Nivel Secundario (CENS) se crearon con una preocupación por vincular la educación a las problemáticas sociales y a la vida cotidiana del adulto trabajador a través de un curriculum específico. En este sentido, la educación de adultos fue considerada en sus inicios como “un medio para lograr información más amplia sobre el ambiente interno, el país y el mundo y una capacitación que permita elevar y dignificar la vida personal y elevar la capacidad económica de las personas” (Programa Regional de Desarrollo Educativo, OEA, 1970).

En el presente artículo se considerará como caso de estudio uno de los CENS¹ de la ciudad de Olavarría, el cual fue fundado en la década del '80. Según comenta su directora:

“se fundó para los militares, en su momento era de Nación, que no tenían el nivel secundario (los suboficiales). Después como fue un requisito necesario de los suboficiales para estar tener el secundario... salió digamos, se insertó en la comunidad con un porcentaje de civiles y un porcentaje de militares. Esto hace desde el '92, '93. A partir de ahí se inscribieron todo tipo de población adulta, de 18 años en adelante” (Nota de campo, 22/5/15).

Para poder realizar este recorte empírico, es decir, delimitar la exploración a esta institución educativa, se transcurrió un camino cuyo punto de partida fueron los propios supuestos que mediaron en el registro del relato de docentes del nivel secundario. Puntualmente el hecho de que a las escuelas secundarias nocturnas concurrieran tanto adultos como jóvenes (entre ellos menores de edad) habilitó las siguientes preguntas: ¿qué es lo que hace que ciertos jóvenes asistan a clases en turno noche con adultos y no en otros turnos como la mayoría de los jóvenes? ¿Cómo vivencian los jóvenes menores de edad la cotidianidad escolar en una modalidad que no fue pensada para ellos?

Al indagar en profundidad en normativas más específicas sobre dicha modalidad fue posible dar con el *Programa Maestro de Ciclo para el Fortalecimiento, el Ingreso y la Trayectoria Educativa en el Nivel Secundario* (MCFIT), el cual se pone en marcha para la modalidad de Educación de Adultos en el año 2012 a través de la Circular Técnica N°5. Se trata del/ de la maestro/a del Tercer Ciclo de la Educación General Básica que ha perdido su posición original como consecuencia del cambio en la estructura académica² producto de la vigente ley y que posteriormente es re-ubicado/a bajo este nuevo dispositivo.

La figura del MCFIT ha surgido para acompañar en la trayectoria escolar a aquellos jóvenes menores de edad que asisten al turno noche de la escuela secundaria (concebida en principio para adultos). Por ello resulta interesante indagar acerca de los diversos sentidos que se producen en torno a este nuevo mecanismo puesto en marcha para garantizar el mandato de inclusión y “cumplir” con el de la obligatoriedad de la escuela secundaria, presentados en la actual ley de educación. Es decir, a lo que apunta este trabajo es a recuperar los sentidos de diversos actores “más que analizar la eficacia de las políticas” (Sinisi, 2007:9). Para hacerlo se considerarán diferentes registros etnográficos construidos a partir de observaciones participantes en la institución educativa (momentos de clase, momentos de recreo), entrevistas abiertas y en profundidad a docentes de la institución, integrantes del Equipo de Gestión, y familias de la comunidad educativa, y entrevistas semi-estructuradas a especialistas en la temática.

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Desde el año 2015, por lo dispuesto por la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 118/10, todos los mayores de 18 años deben iniciar o re-ingresar al nivel secundario a

través de los programas que gestiona la modalidad de Jóvenes y Adultos que se encuentra, dentro de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, bajo la responsabilidad de la Dirección de Educación de Adultos.

A partir de lo establecido en la citada Resolución del Consejo Federal de Educación, se elaboraron las Resoluciones N° 1657/17 y 327/17 que establecen que los estudiantes mayores de 18 años que ingresen por primera vez o reingresen al nivel secundario deben cursar sus estudios secundarios en la oferta educativa perteneciente a la Dirección de Educación de Adultos.

En este sentido, la oferta educativa que la modalidad viene trabajando desde hace años es muy variada: Escuelas de Educación Primaria de Adultos, Centros Educativos de Nivel Secundario, Sedes de Fines Trayecto Secundario, Escuelas Medias donde se dictan tutorías de Fines Deudores de Materias, entre otros servicios, y que alcanzan a más 6.500 establecimientos.

La educación secundaria de jóvenes y adultos tiende a situarse como una última oportunidad escolar que, en los “bordes” del sistema escolar, va recogiendo a los “caídos” del nivel secundario común. Es obvio que la referencia a los “bordes” alude a una posición subalterna, con todas las implicancias que ésta conlleva. Es así que, en relación con el universo de estudiantes, históricamente heterogéneo en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la población escolar del secundario de la modalidad tiende a volverse más joven (De la Fare, 2012).

Puntualmente, cabe mencionar el caso de los Bachilleratos de Adultos pertenecientes a la Dirección de Educación Secundaria puesto que están siendo re-organizados y re-estructurados. Según se explicita en la Resolución N° 1657/17, se ha pasado a concebir a los Bachilleratos de Adultos como Bachilleratos “Juveniles” los cuales solamente atenderán la población estudiantil comprendida entre los 15 y 17 años. Asimismo, se establece que la Dirección Provincial de Educación Secundaria, arbitrará las medidas necesarias para la re-organización de los servicios educativos involucrados.

Cuestiones teórico-metodológicas

En un principio, es interesante retomar los planteos de Neufeld (2011) para diferenciar educación de escolarización: comprende a la educación en un sentido amplio puesto que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan en múltiples espacios, formas e instituciones que no son la escuela. Al respecto Levinson y Holland (1996) consideran que todas las sociedades proporcionan algún tipo de “entrenamiento”, así como también criterios que permitan identificar a las personas más o menos “entendidas”. Los autores plantean que las personas son formadas en lo cotidiano a través de la práctica y al mismo tiempo se encuentran inmersas en procesos estructurales que las han posicionado en las escuelas y otras instituciones: “mientras la persona es culturalmente *producida* en sitios definidos, la persona educada también culturalmente *produce* formas culturales” (Levinson y Holland, 1996: 17).

Siguiendo con esta línea Rockwell (2005) considera que el concepto de *apropiación* habilita la comprensión del sujeto como un ser activo con capacidad transformadora y simultáneamente permite entender a la herencia cultural con la coacción que “naturalmente” ejerce sobre la realidad. Es decir, la apropiación es un proceso posible de ser pensado en la interacción del actor con la estructura y viceversa. Desde esta posición la autora realiza una crítica hacia la visión reduccionista de la escuela, que la entiende como una institución autónoma e inmutable, para concebirla como un lugar de intersección de redes y procesos que sobrepasan los límites físicos y simbólicos del espacio escolar. La escuela es “un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales” (Rockwell, 2005:28), siendo la apropiación uno de esos procesos. En este sentido la noción de apropiación alude a cómo las personas actúan cuando toman posesión de los recursos culturales disponibles en la vida cotidiana, pensando a la cultura como un producto humano complejo, múltiple, situado e histórico.

Con estos conceptos es interesante profundizar desde un enfoque etnográfico para desentrañar la trama de sentidos que hacen a la particularidad de la institución escuela. En términos de Rockwell (2009) “lo que hace el etnógrafo es documentar lo *no documentado* de la realidad social” (p. 21). Con esto la autora quiere decir que lo no documentado es aquello que se encuentra naturalizado, que está instalado socialmente y que, como miembros de una sociedad dada, lo percibimos como algo familiar. Para poder llevar adelante esta tarea de registrar cuestiones presentes en la vida cotidiana lo que hace el/la antropólogo/a es adoptar una posición de extrañamiento. De acuerdo con Lins Ribeiro (1989) el extrañamiento le hace posible al antropólogo/a “ver como sujeto lo que los otros no pueden” (p. 196), es decir desentrañar la realidad al punto de poder percibir lo cotidiano como extraño para problematizarlo. Tal como señala Guber (1991), “exotizar los mundos familiares, para lograr un conocimiento superador de sociocentrismos y etnocentrismos” (p. 41), una búsqueda teórica y empírica que nos permita dar cuenta de la alteridad y, en íntima relación con esto, la construcción de una otredad conceptual, es decir, construir al otro a partir de sus propios discursos, integrando en el proceso la propia visión del investigador.

Sinisi (2007) considera que este tipo de enfoques ha producido una ruptura en la investigación tradicional acerca de procesos de implementación de políticas educativas, que otorgaban a la implementación un sentido impositivo y por lo tanto concebían a los sujetos como receptores pasivos de esas políticas. Por el contrario, la autora prefiere hablar de *adopción* de políticas en lugar de implementación, ya que permite pensar a este proceso como “efecto” de procesos más amplios. A través de la perspectiva antropológica es posible documentar cómo van accionando los sujetos en torno a este proceso de adopción de políticas educativas de manera que en la cotidianidad escolar entran en juego una multiplicidad de contextos no escolares.

Discutiendo con una visión aplicacionista que concibe a las escuelas como receptoras pasivas e implementadoras de políticas, la autora plantea que la apropiación de nuevas prácticas es un proceso lento y fragmentado que se va dando a modo de “ensayo y error”. No obstante, estos procesos de apropiación y re-significación no sólo se dan en las instituciones educativas sino que también ocurren en los ámbitos de diseño de políticas y programas estatales, de manera que los sujetos van generando múltiples dimensiones que imprimen una cierta “localidad” en la adopción de dichas políticas. Incluso, dice la autora, los sentidos particulares construidos por los agentes escolares pueden re-significar de alguna manera los contenidos originales y las prescripciones de las políticas.

“Los cambios en las escuelas son mucho más lentos, cuando logran implementar los cambios propuestos por las políticas, se cambia de rumbo nuevamente y se crean nuevos sentidos. Recuperando el decir de una directora de escuela media que durante una entrevista preguntaba “las políticas van más rápido de lo que sucede en la escuela, ¿será posible que, si cambia el gobierno, este Programa se siga implementando?”. El sentido de esta expresión refleja la complejidad de la apropiación de los cambios al interior de las escuelas” (Sinisi, 2007: 9).

Redefinición de la educación de adultos: ¿Adultización de los jóvenes?

Retomando los aportes teóricos cabe aclarar que este trabajo apunta a un ámbito escolarizado. Al respecto se plantean las siguientes preguntas: ¿Cómo se configuró el nivel de educación de adultos? ¿De qué manera han variado (o no) las tramas de significados desde su conformación? ¿Quiénes asisten a dicho nivel en la actualidad? ¿Qué supuestos subyacen en torno a la secundaria nocturna y sus estudiantes? ¿Qué sentidos suscitan las relaciones intergeneracionales entre adultos y jóvenes en el marco de la educación de adultos? ¿Qué implicancias tienen estos en el plano de la construcción de políticas educativas? En este apartado se intentará desarrollar estos nudos problemáticos.

En momentos de conformación del sistema escolar, la educación y alfabetización de adultos fue concebida como una estrategia de coyuntura que debía desaparecer “naturalmente” con el hecho de que las poblaciones en edad de hacerlo concurrieran a la escuela. Wanschelbaum (2012) considera que a lo largo de cien años la educación de adultos se constituyó como un campo para responder y recoger los problemas provenientes de la diferenciación producida y reproducida en la educación común, a la vez que su persistencia y existencia en la historia del siglo XX profundizó dichos procesos. Como derivación de dicha diferenciación producto de la segmentación de la educación común, la educación de adultos se fue configurando en un circuito destinado a las clases sociales subalternas que llegan a la vida joven o adulta con procesos expulsivos de la denominada “educación común”. En este sentido la autora sostiene que el Estado adoptó una propuesta de una escuela básica común con pretensiones homogéneas y universalistas, pero entre el reconocimiento verbal y legal, y la efectiva materialización

de esa propuesta se interpuso una dinámica de desigualdad de la cual la educación de jóvenes y adultos es una de sus expresiones.

“La educación de adultos, denominada actualmente educación de jóvenes y adultos, pasó a ser el lugar del sistema escolar que recoge los “productos” jóvenes y adultos del proceso de diferenciación educativa, y que pone en evidencia la contradicción y falta de correlato en la realidad de la utopía liberal de una educación integradora e igualitaria” (p.95).

Del mismo modo es posible identificar en el discurso de diversos actores supuestos y sentidos que apuntan a esta distinción entre el secundario “común” y el “otro” secundario. Puntualmente uno de los actores lo caracteriza como un “sistema muy laxo, flexible, sin exigencias, digamos es un viva la pepa” (Nota de campo, 1/9/15). Según comenta un directivo del CENS considerado como caso de estudio, desde hace dos años el bachillerato de adultos está experimentando un gran cambio con la matriculación de jóvenes de 15 a 17 años: los describe como jóvenes con dificultades de aprendizaje que frente a la obligatoriedad del nivel secundario y al tener inconclusa la primaria terminaron asistiendo al primario de adulto. Con la reforma de la estructura académica esos jóvenes que empezaban la secundaria con doce años y repetían reiteradas veces ese año “con quince años o dieciséis años en un primero como era obligatoria la inscripción (con mucha matrícula en los primeros) los repitentes quedaron excluidos del sistema” (Nota de campo, 22/5/15). Es interesante observar cómo en algunos de los discursos registrados se asocian estos sentidos acerca del secundario nocturno con quienes asisten actualmente a esta modalidad. Por ejemplo, en varias entrevistas se vinculan a estos jóvenes con problemáticas de drogadicción, paternidad/maternidad temprana, “ausencia” de proyecto de vida, entre otros:

La generalidad muestra que no es tan fácil [el secundario nocturno] porque no tienen el hábito de estudio, llegan cansados del trabajo y les cuesta sentarse, o chicos a veces con dificultades que no tienen una planificación de vida o una proyección de futuro digamos solamente quieren el certificado para presentar por distintas razones en algún ámbito (Nota de campo, 22/5/15).

Queremos comprar una fotocopidora. ¿Para qué la fotocopidora? Porque estos chicos... yo siempre digo entre comprar algo para consumir de su problemática y comprarse carpeta, comprarse hojas, tener eso... la escuela tiene que crear las condiciones porque finalmente sino (para los menores hablo) no tienen cuadernillo, o no tienen esto... (Nota de campo, 22/5/15).

La mayoría de los chicos que tenemos son chicos con muchas dificultades. Son chicos que han sido literalmente expulsados de la secundaria. No hay otra palabra, fueron expulsados de la secundaria. Nosotros acá los aceptamos, hay escuelas que no los aceptan. Yo te digo la realidad, aunque cueste, pero es la realidad (Nota de campo, 22/5/15).

Hay muchos chicos que son madres y padres adolescentes y que no tienen donde dejar a sus hijos. Esa es una cuestión. O que tienen que faltar porque sus hijos se

enferman. La escuela no está preparada por ahí para las características de los jóvenes de hoy. El formato escolar con la estructura que tiene también hace que los pibes no puedan seguir (Entrevista a especialista en la temática (27/10/15).

Con esto último, la especialista en la temática entrevistada sostiene que con la puesta en marcha de la Ley Nacional de Educación N°26.206/06 que establece la obligatoriedad del nivel secundario comienzan a modificarse de alguna manera o a configurarse de otra forma las trayectorias educativas de los jóvenes. Para esto señala dos formas de entender las trayectorias educativas. La primera sería la trayectoria teórica de carácter lineal que refiere a la de cualquier chico que ingresa a la edad que corresponde ingresar al sistema educativo y que comienza a transitarlo “oportunamente”, es decir en el tiempo esperado. La segunda sería la trayectoria discontinua o no teórica, que no son las trayectorias que el sistema educativo está esperando, y es para este tipo de trayectorias que se van generando programas estatales para sostener la escolaridad.

Cuando un pibe ingresa a la escuela lo que todo el mundo espera, tanto el sistema educativo como los grupos familiares, es que el chico vaya transitando sin mayor dificultad por la escuela. Muchos pibes no lo pueden hacer por características vinculadas con rasgos de la institución escolar que hace que el pibe no pueda sostenerse ahí adentro o con ciertas condiciones socioeconómicas que también influyen al momento de transitar por la escuela (Entrevista a especialista en la temática (27/10/15).

Me parece pertinente considerar los planteos de Levinson y Holland (1996) para pensar cómo se ven a sí mismos los estudiantes de esta modalidad. Los autores establecen que las experiencias de educación formal pueden producir un sentido del yo como “entendido” o el yo como fracaso. Al distinguir claramente desde el sistema entre las personas educadas y las que no lo son puede llevar a estos últimos a auto-responsabilizarse por sus fracasos. Esta sensación se percibía en la observación de clase realizada ya que constantemente los estudiantes (tanto jóvenes como adultos) se referían a sí mismos como “burros” que no sabían/entendían nada y nos posicionaban a nosotros “los de la facultad” en un lugar de superioridad. Recupero parte del registro de campo: sucede en el contexto de la clase de Lengua, la docente hace una pregunta y los estudiantes dan sus respuestas.

“Docente 1 (frente a la duda de un estudiante pregunta a todo el curso): ¿Qué es vacilar? ¿Qué es la vacilación?”

Estudiante 1 (varón): Es como hablar despacito...

Estudiante 3 (varón) (a nosotros): Los chicos saben, pregúntele a los chicos que saben.

Estudiante 4 (varón): Es como... ¿tomar el pelo?

Estudiante (varón): Somos burros eh...

[Risas de los estudiantes]

Docente: ¿Qué es vacilar?

Estudiante 5 (varón, adulto): Vacilar es hablar pavadas, ¿no es cuando vacilan de fiebre y hablan pavadas?

[Risas generalizadas]

La docente se toma el rostro con las manos.

Estudiante 6 (mujer) (a estudiante 5): ¡No entendes nada vos!

Estudiante 5 (varón, adulto): A ver los chicos que son de facultad.

[Todos nos observan]

Yo (en tono de broma): ¡No vale che!

Estudiante 5 (varón, adulto): Sí, ustedes ya son de facultad ya terminaron todo tienen que saber. ¿Querían estar en una clase de primero? Bueno, ahí tenes.

[Risas de los estudiantes]” (Nota de campo, 13/10/15).

Por otro lado, en este fragmento se observa la interacción entre jóvenes y adultos en el contexto de la clase de Lengua, de modo que cabría preguntarse también cómo se juega la cuestión generacional o etaria (si se quiere) dentro del aula, de qué manera se relacionan jóvenes y adultos dentro de esta modalidad escolar, cómo vivencian unos y otros la *adopción* de nuevas políticas educativas y programas estatales. Para ello recupero el discurso de un docente a cargo de un curso de primero³ del turno noche del CENS considerado como caso de estudio. El docente plantea que la experiencia en educación de adultos tiene un antes y un después del ingreso de los jóvenes menores de edad a la modalidad, aclarando que son muy diversas las situaciones que los han llevado a terminar su secundario de esta forma:

“El tema de poner pibes y adultos muchas veces se complejiza ¿Por qué? Porque por un lado estamos incluyendo y está muy bueno que los pibes de 15 años ingresen al nocturno y hagan su carrera y tengan su título secundario. Está perfecto. Pero también tenemos que ver al que viene con el lapicito acá [señala detrás de la oreja] y su cuaderno y te dice “profe hace quince años que no estudio y ahora que me paso tal cosa...”, por ejemplo, el caso de Azucena de 60 años que falleció el marido y dice “ahora voy a estudiar”, el caso de Eliana que sus hijos se fueron a estudiar a La Plata y dice “ahora voy a estudiar”. Entonces tenemos que ver de qué manera podemos incluir a los adolescentes y no dejar de incluir a los adultos” (Entrevista a un docente de la institución, 16/6/15).

El docente alude en su relato al mandato de inclusión (e indirectamente al de obligatoriedad) planteado desde la vigente ley. No obstante, hace hincapié en que incluir a unos no tiene que implicar dejar de incluir a otros, sino que el sistema debería permitir la permanencia de dos “públicos” diferentes en un mismo ámbito. Esto nuevamente se

vincula con el hecho de que los jóvenes asisten a un espacio que en sus orígenes no fue pensado para ellos, de manera que los cambios en las políticas educativas atraviesan sin dudas toda una trama de sentidos configurada a lo largo de tiempo. Concretamente, en el discurso de uno de los actores considerados⁴, se estima que la educación de adultos no puede brindar a los jóvenes los conocimientos necesarios para “defenderse” en un futuro.

“¿Por qué condenarlos a una educación de adultos cuando la mayoría de la matrícula son jóvenes? Si la mayoría son chicos de 16, 14, 15 años. ¿Y por qué reciben una educación de adulto? ¿Y los derechos de los niños dónde están? Es muy complicado, porque lo estas poniendo en una situación de adulto y no le estas dando herramientas que todavía le faltan. El día de mañana cómo va a enfrentar una carrera si quisiera, un terciario o algo” (Nota de campo, 1/9/15).

Por un lado, en el fragmento expuesto el actor utiliza la palabra “condenarlos” para referirse a los jóvenes con sobre-edad que carecen de opciones para finalizar sus estudios secundarios y se ven de alguna manera “obligados” a hacerlo por vías pensadas originalmente para adultos. Esto parece ser que connota sentidos negativos, dando cuenta de una especie de estigma (Goffman, 1970) vinculado a una forma diferente de lograr cumplimentar la trayectoria educativa obligatoria para poder acceder a otras instancias educativas y/o laborales. De este modo se produciría una estigmatización y estereotipación de estos jóvenes, ejemplificándose con los discursos recuperados anteriormente en los que se los asocia con problemáticas de drogadicción, paternidad/maternidad temprana, “ausencia” de proyecto de vida, entre otros. Por otro lado, es interesante esto que dice el actor de poner al joven en situación de adulto. El hecho de que algunos jóvenes concurren a la modalidad educación de adultos para finalizar la escolarización obligatoria ¿implica un proceso de “adultización” de los mismos? Al respecto, el docente citado con anterioridad comenta que esta situación ha llevado a los adultos a abandonar la escuela o a optar por la modalidad semi-presencial⁵ o Plan FinEs⁶ porque aparentemente (según los adultos) los modos o las formas de expresión de los adolescentes no permiten que se genere el vínculo entre ellos, así como también de alguna manera los modos del adolescente “dificultan” el desarrollo de la clase. No obstante, el docente sostiene que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se “desdibuja” en absoluto, sino que se van generando distintas estrategias para propiciar el intercambio entre los estudiantes (tanto jóvenes como adultos), la construcción del vínculo y la apropiación de los conocimientos de la materia. Por otro lado, se evidencia la contradicción en torno a qué es el secundario entre los jóvenes y los adultos.

“Uno cuando le pregunta al adulto ¿por qué te fuiste? ¿Por qué te cambiaste? ¿O por qué te tengo en el semi-presencial? Y en la mayoría de los casos te dicen “profe yo trabajo todo el día y la escuela para mí es realmente una carga, porque vengo y quiero recibirme del secundario porque aspiro a tener un título terciario o un trabajo mejor y vengo y me encuentro con música, con ruido, uno que entra y sale, y la verdad yo quiero tranquilidad”. Esa es una, y la otra es “yo no pensaba

que el secundario era esto". Yo les digo que el secundario puede ser esto u otra cosa, depende del vínculo que vos hagas con el pibe porque en realidad el adolescente es adolescente y no podemos pretender que sea adulto" (Entrevista a un docente de la institución, 16/6/15).

“La MCFIT”: ¿dispositivo inclusor por excelencia?

El MCFIT surge en el año 2012 en la Provincia de Buenos Aires para sostener la escolaridad de jóvenes de 15 a 17 años que han tenido trayectorias discontinuas: “es un programa que se incorpora a la oferta tradicional, porque el FIT está dentro de la escuela secundaria” (Entrevista a especialista en la temática, 27/10/15). Desde el discurso oficial se establece que los destinatarios son jóvenes con sobre-edad de tres o más años para la educación secundaria (“común”, parece ser) y se los caracteriza de la siguiente manera:

“Estas instituciones educativas incluyen un alto porcentaje de adolescentes, mucho de ellos adultizados por las condiciones materiales de su existencia; otros, con fracasos escolares múltiples en los niveles primario y secundario de establecimientos públicos y privados, con variadas frustraciones y dificultades específicas de aprendizaje, sumadas a una problemática socio - cultural peculiar (realidades familiares complejas; muchos de ellos son trabajadores inmersos en un mundo como adultos). El común denominador de esta matrícula es que no cuentan con el tiempo de que dispone el resto de los adolescentes en una situación, considerada por esta sociedad, normal. Estas son las cuestiones que los unen con sus compañeros adultos, abriendo espacios de intercambio y nuevas experiencias vinculares positivas para su formación” (Anexo 2, Circular Técnica N°5. 2012).

En este contexto la figura del MCFIT está pensada como un nexo articulador entre las escuelas de las que provienen y a las que llegan, con la capacidad de propiciar un “clima de confianza y sostén” para contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, este acompañamiento sólo será durante el primer año, de modo que sólo en esa instancia además del docente los estudiantes contarán con la presencia de un/a maestro/a. En el documento oficial se detallan las labores del MCFIT, recuperaré textualmente sólo tres de ellas para no extenderme demasiado en la caracterización:

“-Acompañar y fortalecer el proceso de aprendizaje del estudiante inscripto en Primer Año de la educación secundaria en las distintas ofertas educativas.

-Acordar con cada profesor, los contenidos que resulten necesarios fortalecer con cada estudiante incluido en el Proyecto y las modalidades de evaluación.

-En caso de ausencias reiteradas o abandono de alguno de los estudiantes incluidos en el proyecto, el MCFIT tratará la problemática con el Equipo de Orientación Escolar, a fin de lograr la reinserción escolar del estudiante” (Anexo 2. Circular Técnica N°5. 2012).

Se observa entonces que los/as maestros/as FIT acompañan a los docentes de distintas materias, de manera que sería interesante recuperar los sentidos de los involucrados para visualizar cómo se articulan unos con otros para favorecer la inclusión de estos jóvenes en el sistema (siendo el objetivo general de los programas de este tipo). El docente entrevistado (citado en apartados anteriores) comenta que en tres de las escuelas que trabaja se está llevando a cabo este programa y que es distinta la forma de hacerlo en una y otra institución. En este sentido, las particularidades de cada una de las instituciones se “imprimen” en los modos de acción que van desplegando los actores escolares en este proceso de *adopción* del programa MCFIT con tan sólo dos años de vigencia hasta el momento de la entrevista.

“En algunos casos la FIT trabaja, y trabaja muy bien, y aporta muy bien. Yo tengo en tres escuelas FIT. Y algunas... se hacen los osos. Y en realidad a los osos yo los hago trabajar, porque los pibes vienen de escuelas complejas entonces tienen falta de comprensión de textos, no saben hacer una red conceptual, no comprenden qué es un cuadro de doble entrada. Cuando uno le da una pregunta para que fundamente y analice no existe el “de acá hasta acá”. Entonces ahí es donde tiene que estar la FIT (“mira, lo que tenes que hacer es leer y ver la idea principal...”), y estar con los pibes permanentemente” (Entrevista a un docente de la institución, 16/6/15).

Por otro lado, el día en que se realizó la observación de clase de primer año del CENS considerado como caso de estudio se presentó la oportunidad de contar con la presencia de la MCFIT de ese curso. Cabe aclarar que al ingresar al aula (un martes pasadas las 20 hs.), una mujer que aparentaba unos cincuenta años estaba sentada en el fondo a la izquierda. Como sobraba un lugar a su lado decidí acercarme para preguntarle si estaba ocupado a lo que me contestó “No, yo ya me voy igual”, tomó sus pertenencias y se fue. Posteriormente la docente de Lengua comenta que esa mujer era la MCFIT:

“-Yo: ¿Quién era la señora que estaba acá?

-Docente 1: Estela⁸ la FIT.

-Estudiante 4 (varón, acercándose a convidarme un mate): Estela es.

-Yo: Ah...

-Docente 1: Es la maestra que trabaja con los menores.

-Estudiante 3 (varón): ¿Estelita?

-Docente 1: Está en los primeros años nada más.

-Yo: ¿Y qué hace ella?

(Risas de los estudiantes)

-Estudiante 4 (varón): Nada hace, nada.

-Estudiante 5 (varón, adulto): ¿A ver quién sabe?

-Docente 1: En realidad...

[La docente se toma el rostro con las manos]

-Docente 1: Te voy a decir la función de una FIT. Trabajar con los menores porque como están en adulto hay que ayudarlos (explicarles, sacarles las dudas) más controlar de que estén viniendo a clase.

-Estudiante 6 (mujer): Ah... mira. No sabíamos que tenía que hacer eso" (Nota de campo, 13/10/15).

Al recuperar la voz de los mismos estudiantes que declararon que "Estelita no hace nada", en este punto retomo el concepto de *apropiación* (Rockwell, 2005) para pensar a los estudiantes como agentes, es decir, como personas con capacidad de agenciamiento y no como meros receptores que interiorizan el discurso oficial, es decir, son capaces de disponer de los recursos culturales y sociales y utilizarlos, en este caso con cierta complicidad subyacente de la docente. Asimismo, al problematizar la diversidad de trayectorias educativas presentes en el grupo-clase se visibilizan diferencias en cuanto a los recorridos y conocimientos previos entre los adultos y los jóvenes menores de edad cursantes de estos espacios.

"-Docente 1: Para mí ese cargo se creó de gusto.

-Santiago: ¿Y por qué?

-Docente 1: Y porque es la "articulación"... desde el año pasado que permitieron ingresar menores (a partir de 15, 16 años) y por eso está la FIT para que al pasar a adulto no se sientan tan...

-Santiago: ¿Y acá como se sienten?

-Docente 1: Y acá tenes cuatro menores.

-Yo: Ah... ¡yo pensé que casi todos eran menores! ¿Menores de cuánto?

-Docente 1: De 18" (Nota de campo, 13/10/15).

En este sentido, si bien la existencia de la figura de MCFIT se explica desde lo legal de manera clara y argumentada, en la cotidianidad escolar se presenta como un actor social que pasa "inadvertido" o cuya función no queda clara frente a una problemática vinculada a la necesidad de incluir a quienes han sido históricamente excluidos del sistema educativo.

Asimismo, el MCFIT como parte de un paquete de nuevos programas alternativos (dependientes del gobierno nacional y/o provincial) se suma a la oferta tradicional para "flexibilizar", el llamado "núcleo duro escolar" que incluye, por un lado, el formato escolar, es decir, las formas que se encuentran organizados en la escuela: los agrupamientos, los tiempos, los espacios, las secuencias de trabajo y; por otro lado, las propuestas de enseñanza-aprendizaje.

Consideraciones finales

Es a partir de la aprobación de la ley N°26.206 que se conforma la escuela secundaria de seis años y por ende se extiende la obligatoriedad de la escolarización. A través de esta política el Estado se posiciona desde una perspectiva donde la educación es un derecho al que todos deben acceder. De este modo el mandato de inclusión es el eje transversal de esta nueva ley para incorporar al Sistema Educativo sectores de la población que históricamente habían quedado al margen del mismo. Desde un rol principal⁹ (Finnegan y Pagano, 2007) el aparato estatal diseña y sostiene políticas de acción efectiva y directa

a fin de lograr iguales resultados en toda la población. Es decir, el Estado es la principal herramienta de la sociedad para la promoción de la “justicia social” dado que los puntos de partida de los sujetos son sumamente diversos, producto de un contexto estructural de desigualdad social propio del sistema capitalista en que vivimos. De este modo el Estado intentaría de alguna manera “salvar” esas “desventajas” a fin de asegurar resultados similares en toda la población.

Interesa el planteo que se hace desde la ley puesto que, de alguna manera, “cuestiona” el paradigma moderno dentro del cual se creó la escuela, que justamente era una escuela para pocos. Enunciar la educación como derecho implica incluir dentro del Sistema Educativo a personas que antes no habían podido acceder al mismo. Este es un punto que constantemente se resalta en el texto de la ley, etiquetando como “menos favorecidos” o “desfavorecidos” a estos sujetos que mencionaba anteriormente. En este contexto plantear la universalización de la educación re-configura no sólo el “panorama”, sino los modos de acción que deberían desplegar quienes están en escena.

En este sentido, en este trabajo (de carácter exploratorio) se han intentado recuperar los distintos sentidos en torno a la adopción de programas estatales en el marco de políticas educativas y analizarlos desde los aportes del campo teórico de la Antropología y Educación. De esta manera, el análisis apuntó a mostrar a diferentes actores vinculados al sistema educativo (estudiantes, docentes, directivos, familias) no como meros receptáculos que de forma pasiva aceptan las pautas establecidas desde “arriba” materializadas en políticas públicas, sino como agentes con capacidad transformadora.

Notas

¹ Se menciona de esta manera para preservar la identidad de la institución.

² En 1993, con la aprobación de la Ley Federal de Educación N°24.195, se realizó una reforma de la estructura académica del sistema educativo: comprendía la Educación Inicial (de 3 a 5 años, siendo obligatorio sólo el último año), Educación General Básica (obligatoria, de 9 años de duración), Educación Polimodal (de tres años de duración) y Educación Superior y Cuaternaria. En 2006, con la aprobación de la Ley Nacional de Educación N°26.206, se reformó nuevamente la estructura del sistema educativo en cuatro niveles (Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Secundario, Nivel Superior) y ocho modalidades (Educación Técnico Profesional, Educación Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación Domiciliaria y Hospitalaria).

³ Es importante aclarar que sólo en los cursos de primero se está llevando a cabo el programa MCFIT.

⁴ Entrevista a una madre de la comunidad educativa del CENS considerado como caso de estudio.

⁵ De acuerdo con la ley N°26.206/06 la modalidad semi-presencial se enmarca bajo el rótulo de Educación a distancia. Los estudios a distancia son una alternativa para jóvenes y adultos, ya que sólo pueden impartirse a partir de los 18 años de edad. La directora del CENS N°451 me cuenta que “el semi-presencial surgió en el 2004 para aquellos que eran de los Plan Jefes y Jefas, los policías que no habían terminado el secundario, la gente que trabajaba en el Banco Provincia (BAPRO) que no tenían el secundario terminado y la gente de la Escuela de Formación Profesional que dan cursos de carpintería... pero no tenían el secundario. Para ellos surgió, se llama la resolución (si lo buscas) 737/07 que fue la modificatoria de la 04, que dice que para aquellos que trabajan, que no tienen la oportunidad o por distintas dificultades de salud, familiar, que no pueden asistir a clase. El régimen es totalmente distinto. Después para policía fue un requisito necesario, se terminó el Plan Jefes y Jefas, y también fue modificándose y adhiriéndose a la totalidad de la comunidad” (Nota de campo, 22/5/15).

⁶ El “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios” (FINES) está diseñado para brindar a jóvenes y adultos que no han podido terminar su escolaridad el apoyo y las herramientas necesarias para culminar sus estudios. Está destinado a: jóvenes de entre 18 y 25 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el

último año de la educación secundaria y adeudan materias; y jóvenes adultos mayores de 25 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria y adeudan materias. Recuperado de <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/plan-fines/>

⁷ Con esto hace referencia a que los estudiantes acostumbraban a copiar textualmente las respuestas de los materiales de trabajo en vez de producir sus propias respuestas a la pregunta.

⁸ Los nombres han sido cambiados para preservar la identidad de las personas.

⁹ Considerando los aportes de Finnegan y Pagano (2007) respecto al énfasis en el derecho de enseñar (rol subsidiario del Estado) y del derecho de aprender (rol principal del Estado), es central indicar que en el Art. 6° se establece que “el Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender”, de modo que no se observa un posicionamiento concreto. No obstante, si se analizan algunos aspectos que se proponen como objetivos desde esta ley tales como la educación integral, la cultura del trabajo, la interculturalidad, la educación de calidad con igualdad de oportunidades, la educación como un medio para fortalecer la identidad nacional, ampliación de derechos para personas discapacitadas, entre otros, se podría inferir una postura más cercana a una doctrina principalista.

Bibliografía

- DE LA FARE, M. (2012) “Estudiantes de la educación secundaria de jóvenes y adultos”. *Serie Informes de Investigación* (8). ME-DiNIECE, Buenos Aires.
- FINNEGAN, F. y PAGANO, A. (2007) *El derecho a la educación en Argentina*. FLAPE, Buenos Aires.
- GOFFMAN, E. (1970) *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu, Buenos Aires.
- GUBER, R. (1991) *El salvaje metropolitano*. Paidós, Buenos Aires.
- LEVINSON, B. y HOLLAND, D (1996) “La producción cultural de la persona educada: una introducción”, en LEVINSON, FOLEY y HOLLAND (1996) *The cultural production of the educated person*. State University of New York Press, Nueva York.
- LINS RIBEIRO, G. (1989) “Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva Antropológica”. *Cuadernos de Antropología Social*, N°2 (1), 65-68.
- NEUFELD, M.R. (2011) El campo de la antropología y la educación en la Argentina. Problemáticas y contextos. *Workshop Diálogos Iberoamericanos sobre etnografía na educação*. Belo Horizonte.
- ROCKWELL, E. (2005) “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares”. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*. No. 1, pp. 28-36.
- ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.
- RODRÍGUEZ, L. (2003). “Pedagogía de la liberación y Educación de Adultos”, en PUIGGRÓS, A. (ed.) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*. *Historia de la Educación Argentina* (Vol. VIII, pp. 289-316). Galerna, Buenos Aires.
- SINISI, L. (2007) “El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas ‘innovadores’”. *Revista REDiparc*.
- WANSCHELBAUM, C. (2012) “La Educación de Jóvenes y Adultos como corolario de los privilegios de clase en la educación”. *Revista del IICE*, N°32 (5), pp. 87-98.

DOSSIER
EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y JUSTICIA SOCIAL



UNICEN
Universidad Nacional del Centro
de la Provincia de Buenos Aires



NEES
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales
Facultad de Ciencias Humanas - UNICEN

Andrea Díaz

Dra. en Ciencias de la Educación. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (UNCPBA). Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires.

E-Mail: andiaz@fch.unicen.edu.ar

Presentación

En los últimos años, la cuestión de la justicia social irrumpió con fuerza en el campo educativo vinculada mayormente a los estudios sobre el derecho a la educación. Al vulnerarse la concreción y garantía del mismo, se resquebraja la igualdad de oportunidades educativas aflorando trayectorias escolares heterogéneas y fragmentadas. Como modo de adjetivar las formas de diferenciación en el acceso a la educación, pero también las que se producen al interior de los procesos pedagógicos que realiza el propio sistema escolar, la noción de justicia social buscó resaltar -como principio de política pública y como indicador desde dónde recoger y evaluar las prácticas- cuestiones de redistribución de recursos materiales, de reconocimiento simbólico y de representación política. De este modo, los estudios coinciden en visibilizar nuevos matices y contornos de la desigualdad social y educativa, como prácticas que resienten el sentido democrático, universal e igualitario que la tradición moderna condensó en el derecho a la educación (CTERA, 2004; cfr. Dubet, 2014).

En este debate es llamativa la colocación de la justicia social como nuevo horizonte normativo de sentido para la educación. Desde las últimas décadas del siglo XX, el campo de las ciencias de la educación venía demostrando cómo ciertas lógicas sociales afectan los sistemas escolares resintiendo su carácter democrático e igualitario; tempranamente fue la denuncia de formas de reproducción simbólica funcional y diferencial, y, recientemente, segmentación y fragmentación. A su modo, desde diferentes perspectivas teóricas y enmarques, coinciden en denunciar formas de desigualdad social y educativa.

En este recorrido, la igualdad como horizonte normativo de sentido ha sido tematizada y debatida ampliamente en el ámbito académico. Pilar de la modernidad ilustrada, la noción de igualdad es sello distintivo del ideario republicano que cimienta la conformación del Estado de derecho moderno. De principio fundamental a su revisión teórico-política como equidad, pasando por los reparos sobre su imposibilidad, o los intentos de tensionarla deconstructivamente en clave de heterogeneidad y alteridad, la prolongación del debate académico y político no hace más que mostrarla como signifiante atravesado por tensiones y disputas. Como tal, en términos de teoría crítica, en él se dirime algo de la gramática social que configura la propia actualidad.

También la pedagogía moderna pensó la educación escolar como formación del ciudadano autónomo, que ejercita su condición en el marco de un pacto social entre iguales. Como afirma Honneth (2013) “la educación, en forma de enseñanza general y pública, es la fuente de las capacidades culturales y morales del individuo con cuya ayuda puede existir y desarrollarse un orden estatal republicano en el que la ciudadanía tome parte en la emancipación política también del pueblo llano” (p.378). Decir que la educación forma al ciudadano supone pensar la escuela como ámbito público que tiene la particularidad, además, de ser formadora de esfera pública. Se trata, en definitiva, de formar soberanos con capacidad de autodeterminar, bajo las reglas del Estado democrático de derecho, el propio bien y el de la comunidad.

Es por esto que las ideas de igualdad y democracia siempre delinearon el norte de la formación ciudadana. La justicia, sin embargo, parece no haber tenido la misma visibilidad en la constitución de este entramado. Por eso, la cuestión de la justicia social vinculada a la educación es novedosa y desafiante para pensar: ¿qué aspectos del carácter democrático e igualitario del contrato social se resienten en la denuncia sobre la falta de justicia social en educación? O, en términos de teoría crítica, ¿cómo se expresan y cuáles son las formas de injusticia que afectan a la educación escolar? En el campo de las ciencias de la educación, incluso, se ha avanzado en el estudio de formas de justicia inherentes al sistema escolar, a las que se denomina justicia educativa y/o justicia curricular (Cfr. Connell, 2006; Torres Santomé, 2011).

Dos parecieran ser las formas que prevalecen en el planteo del vínculo entre justicia social y educación. Por un lado, se encuentran estudios donde el horizonte de justicia social se construye desde una trama de derechos, valores, prácticas y virtudes que guían al sistema público de educación como fines de formación de ciudadanía democrática. En estos análisis, la justicia social forma parte del núcleo normativo que fundamenta la educación, vinculada al modelo de ciudadanía que la escuela forja bajo la modalidad de la autonomía (Beltrán Llavador, 2009; Torres Santomé, 2011; Tedesco, 2012). Por otro lado, se han desarrollado interpretaciones teóricas que, inspiradas en los debates contemporáneos sobre teoría de la justicia, proponen modelos de justicia educativa (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011; Abiétar, Navas y Maruenda, 2015).

En el dossier que aquí presentamos la cuestión de la justicia social tiene la doble particularidad de ser pensada desde el campo de la filosofía y la teoría de la educación, por un lado, y de la tradición de teoría crítica, por otro. Lo primero supone pensar lo educativo desde un registro práctico, ético político, en su acepción como formación. En este sentido, la normatividad de lo educativo es un tema central para la filosofía y la teoría de la educación. Dicha normatividad se dirime en un campo de tensiones ya que, como refleja la cita de Honneth, la educación no puede desgajarse de lo político. De modo más concreto, la normatividad de la educación solo es inteligible en el marco de la

constitución de la esfera pública democrática, que le da sentido y contenido a su acción formativa.

La complejidad de las sociedades actuales se caracteriza por la proliferación de demandas de reconocimiento que se expresan en el espacio público. Nuevos movimientos sociales, colectivos focalizados en reivindicaciones concretas o en programas políticos más extensos, muestran la legitimidad de una normatividad en pugna por ser estatuida como derecho. Este rasgo de los Estados democráticos de reconocer la heterogeneidad en sus múltiples expresiones, convive con la tendencia de resolver las diferencias a partir de consensuar un mínimo civil común. Así, el ámbito público comienza a definirse sustantivamente por exiguos acuerdos capaces de expresar la diversidad de posiciones del campo social, político, cultural. Paradójicamente, esas tensiones continúan en disputa, aflorando en el ámbito educativo con nuevos contornos y sentidos, pero que remiten a la responsabilidad y direccionalidad de la formación de las identidades.

La tensión por la delimitación entre lo universal y lo particular, lo común y lo individual, entre lo público y lo privado, se encuentran atravesadas además por dos principios de cohesión social cuyos puntos de fuga son antagónicos; uno que busca maximizar el rendimiento del bien individual con una modalidad instrumental, y otro democrático, que persigue la integración social en condiciones de igualdad, justicia y fraternidad. El problema político y pedagógico moderno puede ser leído como la respuesta al desacoplamiento entre el bien del individuo y el bien de la ciudad, ya que se trata de educar a ambos, al hombre y al soberano (Cullen, 2004).

La escuela no está exenta de los riesgos que presenta un espacio público neutral, o de baja intensidad normativa. La pregunta es qué pasa cuando esta tensión entre el bien particular y el bien común, se agudiza al punto que se contraponen. Es más, y para colocar un tópico señalado en varios de los trabajos que componen el dossier, qué cuestiones de justicia social se afectan cuando la lógica del mercado coloniza el Estado, se irradia en el espacio público y modela la formación de la voluntad ciudadana.

La dificultad trasciende el debate pedagógico en sentido técnico, y se ubica en la constitución de la propia esfera pública democrática. En palabras de Honneth (2013):

“cuanto más decididamente se piense la escuela pública de manera éticamente neutral (...), más perderá la sociedad democrática el instrumento, prácticamente el único del que dispone, para regenerar sus propios fundamentos morales; el conflicto en torno al sistema educativo del estado, (...) es siempre en este sentido también una lucha por la capacidad del futuro de las democracias” (p.385).

Parte del desencanto respecto a las fuerzas autogenerativas de la colectividad democrática, entonces, alcanza a la educación; la escuela se muestra insuficiente para formar las capacidades y virtudes ciudadanas.

Las formas de neutralización del espacio público y de la escuela suelen expresarse asociadas a reivindicaciones de políticas de identidad. Por ejemplo, cuando se afirma que ciertas tensiones y conflictos que suponen una normatividad fuerte no deben ser tematizados por la escuela sino resueltos en el ámbito particular, porque se considera que suponen formas de socialización ética anteriores a la escolarización. En este contexto, es frecuente que el conflicto se licúe hacia formas de privatismo civil (Habermas, 1991), con lo que se retractan y resuelven en espacios y/o formas comunitarias pre-políticas, como puede ser la familia. La escuela es insuficiente para generar las virtudes morales necesarias para la supervivencia democrática. Pero junto a la demanda de neutralidad escolar, también se encoje el espacio público democrático como caja de resonancia y problematización. El destino de la democracia está atado, en gran medida también, al de la educación pública.

Por ende, pensar la justicia social desde la filosofía y teoría de la educación supone recuperar y problematizar la dirección normativa, compleja, conflictiva y sujeta a contradicciones, que la propia comunidad democrática va elaborando para la formación del ciudadano.

Por otro lado, afirmábamos que los textos que conforman el dossier comparten un anclaje en la teoría crítica, lo que supone algunas particularidades al estudiar la direccionalidad y procedimentalidad de la normatividad. El rasgo distintivo de esta tradición es su interés por la emancipación social, por ende, es crítica de las formas de dominación vigentes. Dicho objetivo supone un comportamiento crítico doblemente reflexivo frente a la relación teoría práctica: como praxis social está presente como síntesis social que hace posible el conocimiento, pero además, como praxis política que aspira a subvertir el sistema de instituciones vigentes¹.

Por eso la renovación de la crítica social, pasa por la reflexión epistemológica sobre las formas de conocimiento de las experiencias de injusticias y su relación inmanente con sus propósitos emancipadores. Al pretender situarse como un momento de autorreflexión de un interés práctico emancipador, la crítica de las injusticias debe conectar de alguna manera su estructura conceptual con las experiencias vividas de injusticia.

Esta característica distingue a la crítica a las injusticias que hace la teoría crítica de las teorías de la justicia que se enmarcan en otras tradiciones de filosofía y teoría social. Explica Sembler (2018): “De manera mucho más exigente, la tradición aquí reconstruida se distingue por pretender articular una arquitectura conceptual que permita sostener una crítica de las injusticias presentes y, al mismo tiempo, sacar a la luz posibilidades socialmente existentes de emancipación. Esto es, no basta con disponer de criterios normativos o procedimientos racionales que permitan cuestionar las injusticias existentes (...), sino de disponer de fundamentos epistemológicos y conceptuales que

permitan sostener una unidad reflexiva entre las tareas descriptivas y emancipatorias de la crítica social (p.389).

Por tanto, no se busca derivar principios de justicia a partir de un modelo de justicia, ni de interpretar y/o explicar las injusticias desde un modelo de justicia preestablecido sino de tematizar las demandas de justicia que operan en la profundidad de las prácticas sociales desde este doble abordaje, como teoría explicativa y hermenéutica normativa. Por eso la renovación de la tradición crítica supone una actitud autorreflexiva permanente, lo que le lleva a problematizar la cuestión teórico-metodológica sobre cómo la teoría puede dar cuenta de las gramáticas sociales de modo más objetivo.

Situados en el campo educativo, lo anterior supone desarrollar una perspectiva de teoría crítica de educación que sea capaz de ofrecer una mirada emancipatoria a partir de la reconstrucción de los déficits de justicia social e igualdad que operan en los procesos socioeducativos. En éstos se amalgaman reivindicaciones normativas que expresan excedentes que podrían direccionar nuevas experiencias formadoras de ciudadanía democrática más igualitarias, justas y solidarias.

Los trabajos que componen el dossier parten de problematizar el vínculo que en las sociedades actuales enlaza la educación, el espacio público democrático y la justicia social. Lejos de reducir el problema, los textos buscan ampliar el campo de reflexión a fin de restituir la complejidad no siempre presente en los abordajes pedagógicos de la justicia social. En este sentido, y enmarcados en los desafíos de la formación del espacio público democrático, cada uno de ellos hace hincapié en algunos de los temas señalados.

Para comenzar, **Pedro Goergen** aborda uno de los dilemas fundamentales que atraviesa la educación actual: formar la autonomía o preparar a los jóvenes para integrarse eficazmente al medio social y laboral. La pedagogía ha elaborado un sistema de desarrollo de competencias y habilidades técnicas, capaces de entrenar al sujeto que va a desempeñarse en ambientes signados por la competencia, la productividad y la monetarización de los intercambios materiales y simbólicos. De este modo, la pedagogía se alejó del objetivo clásico de la educación escolar que era la formación de la autonomía del ciudadano, regido por los principios de igualdad, derechos, justicia y democracia.

El texto ofrece una interpretación filosófica de la funcionalización sistémica, a la que denomina “educación para el mercado”. Aun reconociendo la fuerza expansiva del capitalismo global y la necesidad de vincular la educación a los imperativos sistémicos, el autor se interroga sobre el carácter mismo de la paradoja, es decir, su alcance y superación, ya que la exacerbación de la fase neoliberal del capitalismo, convive y produce crisis humanitarias de gran escala. En ese contexto, la educación humanista y humanitaria sigue siendo un desafío pendiente en términos de justicia social.

A continuación, **José Pedro Boufleuer** reflexiona sobre los vínculos entre la educación escolar y el mantenimiento de las conquistas civilizatorias, entre las cuales se encuentra la democracia. De modo especial se focaliza en la tarea de la escuela como

institución productora de pertenencia de las nuevas formas de vida, mediada por el conocimiento y el entendimiento comunicativo. En este sentido sostiene que la noción de razonabilidad, asociada a una matriz de entendimiento comunicativo de producción de conocimientos, es esencial para pensar un modelo de escuela que sea capaz de sostener y profundizar los ideales republicanos y democráticos, sobre todo en tiempos de crisis de educación como crisis del mundo común. El artículo toma, tangencialmente, una perspectiva sobre la relación entre justicia y educación centrada en la idea de razonabilidad y justificación pública, uno de los temas centrales del debate entre la teoría crítica de la justicia y la filosofía política.

Inscrito en la tradición moderna de diálogo entre teoría de la educación y teoría de la democracia, el artículo de **Angelo Cenci** recupera la noción de justicia asociada al reconocimiento intersubjetivo. De modo especial se concentra en la noción de libertad social, para situarla en el estrechamiento de la esfera pública y luego problematizarla en clave de formación de la voluntad democrática. Además de las tesis de Honneth, se recuperan autores relevantes de la teoría social y la filosofía política que permiten trazar un diagnóstico epocal propio del neoliberalismo que, autores como Dardot y Laval, denominan democracia de mercado o desdemocratización. Este diagnóstico le permite al autor explicar cómo ciertas cuestiones pedagógicas son asociadas a modelos de justicia distributiva, al tiempo que avanza en mostrar sus limitaciones para la formación de la ciudadanía democrática, tarea tradicionalmente asumida por la escuela.

Por su parte, **Margarita Sgró** examina algunas de las miradas teóricas más difundidas sobre la relación entre educación escolar y justicia social. En las mismas predomina la intención de generar, dentro de las oportunidades que brinda la educación escolar, estrategias de educación compensatoria, sea de aprendizajes, de redistribución o de reconocimiento simbólico. Sin embargo, sostiene la autora, la relación entre educación, democracia y justicia social no puede ser analizada, de manera excluyente, desde la lógica de los sistemas educacionales y sus posibilidades de transformación social. Frente a esto, sostiene la hipótesis que, para estudiar adecuadamente esta relación, es preciso partir de la idea que la justicia social es el problema político más importante de los sistemas democráticos contemporáneos.

Como muestra de la autorreflexión sobre la producción de conocimiento desde la teoría crítica, cierra el dossier el trabajo de **Alicia Villar Aguilés y Francesc Hernández i Dobon**. Los autores reflexionan epistemológicamente sobre las decisiones de los estudiantes de Educación Superior según el entorno social. El texto revisa literatura sociológica pertinente sobre el tema de las trayectorias escolares en investigación socioeducativa de corte cualitativo, al tiempo que propone una conjetura basada en la reflexividad, en la biograficidad y en la investigación empírica. La actitud crítica respecto a la relación entre teoría y práctica muestra la preocupación central que el campo de teoría crítica desarrolla en torno a cómo recuperar las gramáticas sociales, en este caso,

visibilizando procesos de reflexividad en las trayectorias escolares que no quedan debidamente explicados desde las teorías sociológicas sobre la desigualdad educativa.

Notas

¹ Habermas (2002: 13).

Bibliografía

- ABIÉ TAR LÓPEZ, M.; NAVAS SAURÍN, A.; MARHUENDA FUIXÁ, F. (2015) "Aportaciones desde la justicia social para una educación justa. La identidad pedagógica en formación profesional" en *Revista Internacional de educación para la justicia social*, vol. 4, nro 2, 145-161.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2009) "Justicia, igualdad y administración educativa" en *Caderno de Pesquisa. Pensamento educacional*, vol. 4, nro. 7, 73-94. Curitiba, Paraná, Brasil.
- CONNELL, R. W. (2006) *Escuelas y justicia social*. Morata, Madrid.
- CULLEN, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós, Buenos Aires.
- DUBET, F. (2014) *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de igualdad de oportunidades*. Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (1991) *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Amorrortu, Buenos Aires.
- HABERMAS, J. (2002) *Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social*. Tecnos, Madrid.
- HONNETH, A. (2013) "La educación y el espacio público democrático: un capítulo descuidado en la filosofía política" en *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, Nro 49, 377-395.
- IIPMV-CTERA (2004) *Desigualdad y exclusión educativa en la educación inicial. Informes y estudios sobre la situación educativa*, N°3, 1-24.
- SEMBLER, C. (2018) "Injusticias y emancipación. La renovación de las bases Epistemológicas de la crítica social" en *Cinta de Moebio*, Nro. 63, 377-390.
- TEDESCO, J. (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. FCE-UNSAM, Buenos Aires.
- TORRES SANTOMÉ, J. (2011) *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata, Madrid.
- VELEDA, C.; RIVAS, A. y MEZZADRA, F. (2011) *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. CIPPEC-UNICEF y Embajada de Finlandia, Buenos Aires.

Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea

Between Knowledge and truth: the challenging dilemma of contemporary education

Pedro Goergen

Doutor pela Universidade de Munique/Alemanha; Pós-doutor pela Universidade de Bochum/Alemanha e pelo Instituto Max Planck de Berlim/Alemanha; Doutor h. c. pela Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires/Argentina. Professor Titular da Universidade de Sorocaba, São Paulo, Brasil; Professor Titular (aposentado) da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, Brasil y Coordenador do Convênio Internacional Unicamp/UPF/UNICEN.
E-mail: pedro.goergen@hotmail.com

Resumo

O ensaio analisa a relação hoje existente entre educação e mercado. Trata-se de uma realidade cada vez mais forte e evidente, com influência determinante sobre os rumos, os sentidos e as práticas pedagógicas. Cada vez mais a educação é funcionalizada no sentido de tornar-se uma prática voltada ao atendimento dos interesses e objetivos do mercado e não da formação das pessoas enquanto seres humanos autônomos e livres. O texto defende o ponto de vista de que a educação, muito embora deva preparar as pessoas para o exercício profissional, deve ter, como responsabilidade fundamental, a educação integral das pessoas, envolvendo as dimensões racional, ética e estética. O texto tem, portanto, o objetivo de chamar a atenção do leitor para o risco do reducionismo pedagógico que trata apenas de preparar os jovens para o mercado de trabalho, cujos interesses são permeados pelo produtivismo, competitividade, monetarismo e a concorrência generalizada entre as pessoas. Tal tendência reduz e desqualifica qualquer potência transcendente de natureza ética que valoriza o cenário de direitos e deveres entre os seres humanos focados no bem comum, objetivo maior da educação.

Palabras Clave: Educação e mercado, conhecimento e verdade, formação humana.

Abstract

The essay analyses the relationship between education and the market today. It is a reality that is becoming stronger and more evident, with a decisive influence on directions, senses and pedagogical practices. Increasingly education is functionalized in the sense of becoming a practice aimed at meeting the interests and objectives of the market and not the training of people as autonomous and free human beings. The text defends the view that education, although it should prepare people for the professional exercise, should have, as fundamental responsibility, the integral education of the people, involving the rational, ethical and aesthetic dimensions. The aim of the text is therefore to draw the attention of the reader to the risk of pedagogical reductionism that is only concerned with preparing young people for the labor market, whose interests are permeated by productivism, competitiveness, monetarism and widespread competition between people. Such a tendency reduces and disqualifies any transcendent power of an ethical nature that values the setting of rights and duties among human beings focused on the common good, the highest goal of education.

Key words: Education and market, knowledge and truth, human education.

GOERGEN, P. (2019) "Entre o conhecimento e a verdade: o desafiador dilema da educação contemporânea", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 277-292. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RECIBIDO: 17/12/2018 – ACEPTADO: 28/12/2018

Introdução

A educação em geral e a educação escolar em particular enfrentam hoje enormes desafios relacionados aos objetivos e sentidos da prática pedagógica. Trata-se de encontrar respostas adequadas para a pergunta a respeito da natureza e dos objetivos da educação no contexto do atual sistema político/econômico capitalista neoliberal, focado prioritariamente na eficácia econômica. Em outras palavras, trata-se do ideal, modelo ou imagem de ser humano que serve de paradigma para a orientação do processo educacional. A formação para o mercado e a formação humanista, são duas perspectivas que denotam desafiadora ambivalência pedagógica entre o que o sistema político/econômico impõe às pessoas como condição de sobrevivência material e o que se espera do ser humano enquanto sujeito livre e ético. Nas atuais condições sócio econômicas, a educação se vê desafiada por dois ideais distintos: a formação como sujeito ou a educação como con-formação à realidade sócio-econômica.

Sobre a teoria da educação encarregada de desvendar e resolver o dilema mencionado paira o presságio hegeliano¹, segundo o qual, a coruja só levanta voo ao entardecer, ou seja, nossas teorias nesse campo sempre se embasam em práticas já realizadas. Mesmo assim, como também nos ensina o filósofo (1990) não haveria novo amanhecer sem o voo da coruja ao entardecer. Apesar do amplo domínio da educação sistêmica, e talvez em razão disso, torna-se mais premente que nunca indagar pelo sentido da educação enquanto condição para a construção de uma sociedade mais humana, digna e justa. O estrito reconhecimento da inumanidade do real é condição para a construção de uma humanidade melhor (pp.16-17).

Desejo argumentar que o desafio de pensar a prática pedagógica implica sempre uma dinâmica crítica de dupla face, envolvendo, de um lado, a realidade educacional responsável pela preparação dos jovens para o mundo do trabalho e, de outro, a conscientização dos jovens visando sua formação para a responsabilidade ética e social. A face real da historicidade implica, portanto, pressupostos relacionados tanto ao preparo dos jovens para a vida profissional num contexto sócio/econômico dado e, de outro, à formação de jovens conscientes, dispostos a constituir sua subjetividade e autonomia indispensáveis para a construção de uma sociedade melhor e mais humana.

O que está em jogo com o capitalismo neoliberal é a forma de nossa existência humana, a maneira como nos relacionamos com o mundo, com o sistema econômico, com os outros e, em última análise, com nós mesmos. Vivemos numa engrenagem sistêmica movida pela competição generalizada, verdadeira luta de uns contra os outros, entre países, grupos sociais e indivíduos. As pessoas para 'vencer na vida' são instadas a se esmerar na arte da competição num ambiente de subserviência sistêmica que exige constante modelagem e adaptação. Neste contexto, a educação se torna a principal estratégia indutora de subserviência do ser humano às premissas e exigências do sistema econômico.

Meu propósito é argumentar em defesa da educação integral do ser humano, envolvendo as dimensões racional, ética, estética e biológica, como condição essencial de realização do humano, enquanto ser autônomo e livre. Defendo a ideia de que a educação pode (e deve) contribuir para estimular a consciência crítica da realidade, dos riscos e desafios que o ser humano enfrenta hoje para construir sua humanidade no interior do sistema capitalista neoliberal que reduz as pessoas a peças de sua engrenagem. Considero este o tema central e a tarefa primeira da política educacional, promotora da justiça social.

- I -

Inicialmente, convém esclarecer o sentido da palavra '*dilema*', presente no título acima. Dilema se refere a uma situação problemática entre a possibilidade de duas alternativas contraditórias, porém, ambas aceitáveis a depender do ponto de vista assumido. Neste sentido, quando se diz que alguém ou uma realidade se encontra frente a um dilema, subentende-se que se trata de uma situação dúbia e de difícil solução. Desde o ponto de vista filosófico, o raciocínio que configura um dilema consiste de um argumento que apresenta duas alternativas ou cenários contrastantes, ambos não satisfatórios, mas eticamente correlacionados. Assim sendo, nenhuma das hipóteses é plena, visto que, se tomadas isoladamente, provocam sensação de desconhecimento ou mesmo de cegueira ideológica entre posturas que falam, mas não conversam; que ouvem, mas não escutam. No campo da educação, este dilema ocorre em função da complexidade e do envolvimento de perspectivas técnico/profissionais, de um lado, e ético/humanistas, de outro, que regem as condutas das pessoas em sociedade. Muitos veem as faces desse dilema como excludentes; pretendo argumentar, em sentido oposto, que tais horizontes não são alternativos, mas co-relativos. A meu juízo, não se trata simplesmente de contrapor um projeto educacional interessado no preparo das pessoas como 'capital humano' para o mercado a um modelo educacional que visa ao desenvolvimento da subjetividade e liberdade de sujeitos, comprometidos com um sistema social mais humano, igual e justo.

No entanto, a realidade educacional hoje vigente retrata precisamente uma realidade dividida em dois projetos pedagógicos dos quais um se orienta por princípios utilitaristas, visando ao preparo das pessoas para o mercado de trabalho, e outro que busca uma educação integral humanista. Efetivamente, o cenário pedagógico atual se encontra marcado por este dilema entre, de um lado, o aparelhamento das pessoas ao sistema econômico e, de outro, a promoção de uma educação libertadora de sujeitos livres e autônomos. O ponto fulcral desse embate é o crescente predomínio da correlação educação/mercado sobre o ideal da educação como formação humana e o desafio posto é o de encontrar caminhos que conduzam à integração equilibrada entre estas duas faces da *praxis* pedagógica das quais nenhuma pode ser descartada sob pena

ou de tornar a educação alienada da realidade econômica ou de deixá-la desprovida de sentido humano.

Em termos provocativos, pode-se dizer que, nas condições atuais de centralidade do econômico, tendencialmente, o ser humano deixa de ser, enquanto tal, a referência central de seu próprio processo formativo. Ao contrário, as práticas educativas passam a priorizar o aparelhamento do ser humano às exigências e expectativas do sistema econômico ao invés de formá-lo enquanto ser humano. Neste sentido, pouco importa perder tempo com questões ético/filosóficas a respeito do que é o ser humano e quais são ou deveriam ser seus objetivos de vida. Tais questionamentos são tidos como inócuos visto que nada acrescentam de útil em termos de conhecimentos e habilidades requisitados pelo sistema econômico. Num contexto social em que o mercado dita os rumos e os caminhos do sucesso, em termos de trabalho e emprego, importa às novas gerações submeter-se e atender às suas exigências. São, pois, os ditames do econômico e não os nobres e altruístas ideais humanistas que ditam os procedimentos e conteúdos do processo educacional. A própria realização do ser humano e seu reconhecimento social se limitam ao sucesso econômico.

No contexto desta lógica sócio-econômico-cultural, com suas exigências e prerrogativas, impõe-se a performatização econômico/profissional como referência de qualidade educacional; numa palavra, a educação é tanto melhor quanto mais bem se ajusta e qualifica para o mercado. Nestes termos, produção e consumo se tornam os paradigmas comuns ao mundo econômico e pedagógico; economia e educação, portanto, partilham o ideal comum do bom funcionamento da grande máquina sistêmica cuja mecânica serve ao giro constante da produção e do consumo. Sobrevivem os que encontram lugar, ou seja, os que estão devidamente preparados, qualificados e, sobretudo, adaptados às expectativas e exigências do sistema econômico, enquanto os demais passam a vegetar nas margens do sistema como um peso que onera e dificulta a vida dos bem-sucedidos.

Nestes termos, cada vez menos importam preferências ou escolhas subjetivas relacionadas ao convívio e à justiça social e sempre mais a qualificação técnica para a otimização do processo produtivo, a integração e submissão ao sistema econômico, no qual, em razão da natureza do próprio capitalismo neoliberal, não há lugar para todos. Hardt e Negri (2016) lembram que

“a exclusão de grande parte da população global até mesmo desses circuitos de exploração [...] funcionam como um *a priori*. É difícil até reconhecer isso como violência, pois é tão normalizado e sua força é aplicada de maneira tão impessoal! O controle e a exploração capitalistas não repousam basicamente num saber soberano externo, mas em leis invisíveis e internalizadas” (p. 22).

Disso resulta a guerra competitiva levada a termo, tanto no nível individual entre pessoas na busca de emprego, quanto no nível coletivo da competição entre instituições

no ranqueamento de melhor inserção econômica. Com isso, dilui-se o espaço da *'esfera pública: o comum'*, tão bem destacado por Arendt (1981)

“A presença dos outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos; e, embora a intimidade de uma vida privada plenamente desenvolvida, tal como jamais se conheceu antes do surgimento da era moderna e do concomitante declínio da esfera pública, sempre intensifica e enriquece grandemente toda a escala de emoções subjetivas e sentimentos privados, esta intensificação sempre ocorre às custas da garantia da realidade do mundo e dos homens” (p. 60)

O ‘bom’ funcionamento da máquina produtiva se torna o objetivo maior, o sentido último do *labor* humano, acima de quaisquer princípios éticos de convivialidade e justiça social. As expectativas individuais de empregabilidade, eficácia e eficiência, definidas a partir da racionalidade econômica representam o horizonte do processo formativo. Tal sina configura, cada vez mais, o novo sentido da vida humana, conforme mostram Dardot e Laval (2016). Os autores perguntam se o ser humano ainda tem condições efetivas de preservar sua liberdade e humanidade no contexto de um sistema econômico cada dia mais envolvente, determinante e individualizante. Trata-se, portanto, de um momento histórico de grave e profunda reorientação na história da cultura pedagógica e, por conseguinte, do próprio ser humano ocidental. Como destacam os referidos autores, “a racionalidade neoliberal tem como característica principal a generalização da concorrência como norma de conduta e da empresa como modelo de subjetivação” (p. 17).

Não é exagerado dizer que nos encontramos num momento de ruptura com a tradição antropológica e ético-política ocidental iniciada na Grécia antiga, de distanciamento do ideal da salvação da pessoa no universalismo religioso medieval e mesmo de negação da autonomia intelectual do racionalismo científico moderno. Na medida em que o ideal da autodeterminação do indivíduo ancorado no ideal, na fé ou razão cede lugar à subserviência ao sistema, o sujeito se submete e alinha seu processo formativo às regras da gramática econômica. Dois aspectos deste cenário histórico merecem especial consideração: de um lado, o ser humano moderno se torna mais empoderado e livre, porém, de outro, se submete aos parâmetros e exigências do sistema econômico. No dizer de Adorno e Horkheimer (1985),

“O processo técnico, no qual o sujeito se coisificou após sua eliminação da consciência, está livre da plurivocidade do pensamento mítico bem como de toda significação em geral, porque a própria razão se tornou um mero adinículo da aparelhagem econômica que a tudo engloba” (pp.41-42).

Com a eliminação ou, pelo menos a relativização da consciência, o sujeito passa a ser envolvido e determinado pelo sistema do qual ele mesmo é autor. Este envolvimento se expressa hoje como relação mercantil, subvertendo o ideal da autonomia, vertente e utopia da própria modernidade. Desta maneira, inverte-se a relação entre sistema e

sujeito, sendo que agora o sujeito deve submeter-se e amoldar-se ao sistema na ilusão de alcançar autonomia e liberdade. Na verdade, são os parâmetros do mercado como produtividade, eficiência técnica e competitividade que se impõem e se sobrepõem aos interesses humanos de autonomia e liberdade, engendrando no sujeito primazias cujo efeito disjuntivo põe em risco a integralidade subjetiva da pessoa. Tal inversão impacta a educação que se transforma num conjunto de estratégias de adaptação e funcionalização das pessoas ao sistema econômico. Neste sentido, quanto mais adaptado e ajustado ou, em outros termos, quanto mais útil ao sistema econômico for a pessoa, mais apreciada será, não pelo que ela é como sujeito, mas pela sua ajustada servidão 'voluntária' ao sistema². Nestes termos, a tarefa e o sentido da educação tende a restringir-se ao papel de preparar mentes e corpos para o bom funcionamento do sistema econômico. Em 'Vigiar e Punir', lembrando a imagem do panóptico de Geremias Bentham, Foucault (1977) prefigura esta realidade nos seguintes termos: "a economia, a eficácia dos movimentos [...] que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade" (p.126).

No curso da emergente modernidade, os ideais iniciais de autonomia e liberdade, aos poucos, se reconfiguram em subserviência. As críticas de Adorno e Horkheimer, de 1947, representam algo como uma profecia do que viria acontecer com o fim do estado europeu de bem-estar-social e a imposição do regime político/econômico do neoliberalismo a partir da década de 1970. Não se tratava, então, apenas de uma nova forma de regência político/econômico/social, mas também e sobretudo, da performatização de um *neosujeito* que idealiza e internaliza a performance do novo modelo econômico como ideal de realização humana. Este novo sujeito encarna as esferas práticas do modelo das relações econômicas, manejadas pelos princípios de produtividade e eficácia econômicas.

- II -

O modelo de subserviência do humano ao sistema, delineado nas páginas anteriores, não tem apenas o efeito de submissão das pessoas ao sistema como um processo de constrangimento universal igualmente aplicável a todos. O avanço científico/tecnológico levou à produção de máquinas capazes de realizar com mais eficiência o trabalho humano, deixando um contingente cada vez maior de pessoas econômica e socialmente excluído³. Do ponto de vista sistêmico, a ênfase recai sobre a qualificação para o trabalho; pelo lado da educação, a prioridade se inverte do trabalhador con/formado ao sistema econômico para a formação do humano, sujeito autônomo e ético. Nesta nova perspectiva, o *cuidado de si*, na conhecida expressão da *Hermenêutica do Sujeito* de Foucault (2004), perde seu sentido ético/humanista, passando a significar a capacitação, em termos de conhecimentos e habilidades, para servir ao mercado. O sucesso no mercado traz recompensa e reconhecimento; o insucesso gera exclusão econômica e

social. O que importa já não é a pessoa humana, mas o funcionamento do sistema econômico⁴. Este *gap* entre os interesses humanistas e os interesses sistêmico/econômicos certamente representa um dos maiores desafios antropológicos e sociais da contemporaneidade, com incidência direta sobre o processo educacional.

Esta nova tecnologia de poder tenta disfarçar, mediante o uso de discursos ideológicos, a estratégia cada vez mais eficaz de sujeição que constitui, como explicam Dardot e Laval, (2016), “a marca da mais inflexível e mais clássica das violências sociais típicas do capitalismo: a tendência a transformar o trabalhador em uma simples mercadoria” (p. 329). Neste mesmo sentido, o enfraquecimento dos sindicatos sela definitivamente a completa dependência individual dos trabalhadores em relação às empresas que podem exigir total disponibilidade e entrega por parte de seus, ironicamente, chamados ‘colaboradores’. É precisamente para este cenário que a educação deve preparar as pessoas, desde a infância e para o resto da vida. A nova educação se restringe à modelagem das pessoas, tornando-as competentes e aptas a suportar as condições impostas pelo sistema econômico. A mais impressionante ironia é que quanto mais competentes e bem preparadas as pessoas se tornam, tanto mais elas contribuem para o acirramento de suas próprias condições de dominação e dependência. Na formulação dos mesmos Dardot e Laval (2016),

“A gestão neoliberal de si mesmo consiste em fabricar para si mesmo um eu produtivo, que exige mais de si mesmo e cuja autoestima cresce, paradoxalmente, com a satisfação que se sente por desempenhos passados. [...] A coerção econômica e financeira transforma-se em auto coerção e ato de culpabilização, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece” (p. 344-345).

Para um melhor entendimento me permitam um breve desvio histórico. Foi sobretudo a partir da emergência do racionalismo cartesiano que se alcançou um novo fundamento para a verdade puramente racional, desconectada de qualquer sentido ético/humanista da verdade. A nova soberba epistêmica hegemônica se descola da verdade como conjunto espiritual de práticas e experiências, de ascetes e renúncias, constituintes da verdade ética do mesmo ser sujeito. Nesse sentido, a questão socrática que recomendava às pessoas desconfiar de suas crenças infundadas e cuidar mais de sua formação humana, foi requalificada na modernidade pela valorização unilateral das certezas racionais, operacionalizadas no século XIX como ciência e tecnologia, em prejuízo das verdades humanas que fundamentam a subjetividade e a convivência ética. Hoje tangenciamos limites que ameaçam até mesmo a destruição da vida terrestre caso não mudarmos nossas posturas.

A espiritualidade não nega o conhecimento racional/científico, mas postula uma perspectiva mais plena, abrangente e profunda de *verdade* que transforma o humano em sua integralidade subjetiva e ética. Este é, no sentido de Foucault (2004), o trabalho do si para consigo, de elaboração do sujeito capaz de verdade, pois, “na verdade e no

acesso à verdade, há alguma coisa que completa o próprio sujeito, que completa o ser mesmo do sujeito e que o transfigura” (p. 21). Isso quer dizer que não há verdade (embora possa haver conhecimento) sem conversão ou transformação, subjetiva e ética, insisto, do sujeito.

Encontramo-nos aqui no ponto divisor de águas, no momento tensional de fratura do conceito de verdade que, embora metafisicamente fundamentado na individualidade subjetiva, se restringe, progressiva e perigosamente, à correspondência entre pensamento e realidade. É em função deste estreitamento que o conceito de verdade se reduz à neutralidade e objetividade, desonerando-se de qualquer inferência espiritual ou ética. Esta visão objetiva, exata, científica e supostamente neutra tende a universalizar-se como critério exclusivo de validade epistêmica. Dito de outro modo, o conhecimento objetivo das coisas, da realidade e do sistema, se distancia do sentido abrangente de verdade que envolve a subjetividade, a liberdade e a eticidade (socialidade) humanas. Diria, então, que precisamos resgatar o conceito de verdade do estreitamento científico ou, dito de outro modo, precisamos romper o estreitamento científico, abrindo-o para a verdade humana.

Trata-se de uma questão central da filosofia da educação. Independente da admissão de ‘um corpo positivado preexistente’ ou de um excedente em seu objeto, entendo que a educabilidade do ser humano (aqui deveríamos dar a palavra a Rousseau) historicamente comprovada exige uma confluência ontológica, ou seja, uma congruência mínima como ancoragem da socialidade e da liberdade. A educação precisa ajudar os jovens a conquistar espaços de resistência contra a sua integração, contra a sua anulação pelos interesses e poderes do sistema econômico.

Neste sentido, o *cuidado de si* é o trabalho do sujeito de si para consigo, a elaboração de si mesmo, a transformação constante de si mesmo mediante um esforço próprio que podemos chamar de *ascese* do sujeito. Ao contrário do conhecimento que apenas se agrega ao sujeito, o acesso à verdade, em seu sentido mais comprometido e profundo, completa e transforma o próprio sujeito. Do ponto de vista da filosofia da educação, ou seja, desde a perspectiva da plenitude humanista, este me parece o maior desafio que enfrentamos na atualidade. Se, na belíssima imagem de Hegel, assumirmos o olhar da coruja que levanta voo ao entardecer e visualizarmos os caminhos percorridos, somos tomados, de forma cada vez mais pungente e preocupante, por uma sensação de mal-estar e sofrimento.

Em todos os lugares, embora em distintas intensidades, se acentua e expande a preocupação com a tensão entre a situação subjetiva e sistêmica do ser humano. As críticas que são formuladas, logo são absorvidas pelo sistema econômico, favorecendo uma sempre maior identificação entre sujeito e sistema. O funcionamento do sistema impõe-se como parâmetro de bem e a integração do sujeito no sistema como ideal de virtude. Trata-se, então de perguntar, na formulação de Zizek (2016) “como os

indivíduos subjetivam ideologicamente sua condição” (p. 271). Encontramo-nos diante de uma situação aparentemente sem saída uma vez a que a subjetividade sempre se constitui a partir da ‘interpelação’ sistêmica, vale dizer que sempre somos constituídos a partir do sistema que deixa em nós marcas indeléveis.

Neste contexto, permito-me citar outra passagem de Zizek (Op. Cit.) em que o autor contrapõe argumentos de Habermas e Foucault a respeito dessa temática.

“O paradoxo em ação aqui é que o próprio fato de não haver um corpo positivado preexistente em que se possa fundamentar ontologicamente nossa resistência aos mecanismos disciplinadores do poder é que torna possível a efetiva resistência. Ou seja: o argumento habermasiano usado contra Foucault e os ‘pós-estruturalistas’ em geral é que, uma vez que negam a existência de qualquer padrão normativo isento em relação ao contexto histórico contingente, eles são incapazes de fundar uma resistência ao edifício do poder existente. O contra-argumento foucaultiano é que os próprios mecanismos disciplinadores ‘repressivos’ abrem espaço para a resistência, na medida em que geram um excedente em seu objetivo” (pp.272-273).

Para se transformar, o sujeito necessita, antes de tudo, saber o que ele é enquanto ser humano. Platão se refere a isto no seu famoso diálogo ‘Alcíbiades’, o jovem belo e rico que pretendia ser político. A recomendação de Sócrates ao jovem foi que ele, antes de mais nada cuidasse de si mesmo. Cuidar de si mesmo, significa se aprimorar como pessoa humana. O intuito de Platão era alertar para uma questão primordial da educação, ou seja, que é impossível conduzir a formação do ser humano sem ter clareza sobre o que é o ser humano. Para Platão, estes princípios existiam no mundo luminoso das ideias, onde se poderia chegar pela filosofia, libertadora das amarras e da escuridão da matéria e do corpo. Oito séculos mais tarde, Agostinho ensinou a existência de um ser supremo que teria revelado aos homens os rumos a seguir. Com o início da modernidade, veio a convicção de que tais fundamentos poderiam ser encontrados pela razão. Hoje se considera que as diretivas do agir humano são culturais e, portanto, diferentes segundo o tempo e o lugar. Com isso, abre-se um novo, complexo e ambivalente cenário de transcendência e imanência, ou seja, de permanência e transitoriedade histórico/culturais, confluentes na constituição do humano. Dependemos da conversão do olhar sobre nós, enquanto subjetividades individuais, de um lado, e dos condicionantes históricos, enquanto seres sócio-culturais, de outro.

Hoje nos encontramos num momento histórico extremamente conflituoso entre a imanência e a transcendência, ou seja, num momento em que a razão científica, instrumental e integrativa, se dissemina e universaliza como o *logos* do conhecimento que bloqueia qualquer exercício ou esforço crítico que tenha como horizonte a subjetividade e o humanismo. Conhecimento e técnica se tornam os eixos estruturantes do pensar, impondo-lhe os princípios do produtivismo, da competitividade, da operacionalidade, da adaptabilidade e da flexibilidade no jogo da eugenia econômica. Por mais funesto e injusto que seja o sistema capitalista neoliberal, enquanto

educadores não nos resta outra alternativa senão preparar os jovens para o mercado trabalho. Neste sentido, Laval et al. (2012) afirmam que, “o novo mundo do trabalho impõe novas condições ao mundo educativo” (p. 11).

- III -

Mas porque tanta insistência nesta triste e desalentadora realidade, exatamente num momento em que os jovens precisam de alento e esperança num mundo melhor e mais humano para o seu futuro e o futuro de toda a sociedade. A resposta, na verdade, é bastante óbvia, pois de nada valeria esconder a realidade ou desviar o olhar dos problemas; a melhor contribuição para um futuro mais auspicioso, é ajudar os jovens a superar a alienação e assumir a direção de seu próprio destino ou, em outros termos, despertar sua consciência crítica da realidade. Não se trata, portanto, de gerar desânimo ou resignação, mas de despertar a consciência crítica como condição e estratégia de superação da situação limite em que o ser humano se encontra. Na minha forma de ver, gerar consciência significa defender a aprendizagem do pensar como tarefa central do processo formativo, pois, a educação, sobretudo aquela que planejamos com cuidado e consciência na escola, não pode ser apenas um processo de aparelhamento dos jovens ao sistema econômico.

Se permitirmos isso e nós educadores assumirmos essa orientação em nossa prática educativa, segundo Baudrillard (2007) “nos tornamos funcionais” ao ponto de a capacidade de consumo se transformar em ideal e sentido de vida (p. 15). Na verdade, a contabilidade da vida contemporânea, mais e mais, é permeada por relações de consumo que, aos poucos, se transformam na essência não só das relações sociais, mas de todo o nosso ser. Na medida em que o consumo se torna o ideal de realização e felicidade humanas, a educação perde suas prerrogativas humanistas e se assume como estratégia transformar as pessoas em parte funcional do sistema econômico.

Não se trata aqui da construção de um cenário fictício, pois, basta lançar um olhar sobre as normas diretivas das políticas públicas e para as práticas pedagógicas para constatar que os alunos estão sendo estimulados a se envolverem, o mais eficaz e incondicionalmente possível, com as exigências do mercado, de modo que, assim integrados e feitos parte do sistema, cada qual se torne especialista de si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo e, sobretudo, empreendedor de si mesmo: “a racionalidade impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (Dardot e Laval, 2016: 331). Neste sentido, o sujeito cuida de si mesmo, mas não para si mesmo; sacrifica sua autonomia e liberdade, ou seja, abre mão de sua identidade subjetiva em troca da sobrevivência no interior de um sistema que se torna a razão última de tudo, inclusive, do próprio ser humano. A educação leva os jovens a ‘consumir educação como requisito para a sua integração sistêmica e não para a sua formação enquanto sujeitos autônomos e livres.

Esta estreita e quase intrínseca relação entre sujeito e mundo econômico lança os fundamentos de uma nova educação ética, cuja norma suprema se resume ao seguinte princípio: o que é bom para o sistema deve ser considerado bom para o sujeito. O sistema, portanto, torna-se o padrão da eticidade das relações humanas. Neste sentido, a empresa não representa apenas um modelo geral a ser imitado, mas o próprio paradigma ético da educação dos jovens e dos alunos. No contexto desta *nova razão*, as crianças e os jovens precisam, desde cedo, acostumar-se não só a aceitar, mas também a assumir e incorporar a ideia de que o mais importante na vida é conquistar os conhecimentos e as habilidades esperadas pelo mercado. O mercado é a soberana e inquestionável realidade, o polo fixo sempre cambiante de princípios e valores ao qual convém reconhecimento e submissão incondicional.

Nestes termos, o sujeito é avaliado segundo seu valor de mercado, à semelhança de qualquer outro objeto; vale dizer que o sentido da pessoa é estabelecido, desde a infância, em função de uma instância externa, cujos critérios de valor se restringem à dimensão econômica, sendo, portanto, sempre da ordem do privado e não da ordem do comum. No contexto desta dinâmica, a educação passa a ser entendida e valorizada como importante estratégia de autogestão da pessoa como empresa útil, competente e competitiva. Dito de forma incisiva, a *práxis* educativa perde seu sentido de formação humanística para tornar-se um processo de aparelhamento, funcionalização e submissão de cada pessoa aos interesses, desígnios e expectativas do capital. Este é o sentido profundo disso que hoje se designa, superficial e sistemicamente, de ‘capital humano’.

Envolvido nesse processo e, portanto, assumindo como seus os mesmos critérios de sentido e valor da nova imanência sistêmica, o sujeito se torna parte da dinâmica econômica. Em suma, este novo sujeito nasce, vive e morre com e no sistema, sem outra perspectiva de transcendência, mesmo que puramente secular. Por conta disso, segundo se expressa Dufour (2005),

“De modo geral, toda a figura transcendente que vinha fundar o valor é doravante recusada, há apenas mercadorias que são trocadas em seu estrito valor de mercadorias. Hoje, os homens são solicitados a se livrar de todas as cargas simbólicas que garantiriam suas trocas. O valor simbólico e assim desmantelado, em proveito do simples e neutro valor monetário da mercadoria, de tal forma que nada mais, nenhuma outra consideração (moral, tradicional, transcendente, transcendental) possa entrar sua livre circulação. Os homens não devem mais entrar em acordo com os valores simbólicos transcendentais, simplesmente devem se dobrar ao jogo da circulação infinita e expandida da mercadoria” (p. 130).

Estariamos, então, definitivamente presos na ‘jaula de aço’ (Weber) ou amarrados pelo cinturão de ferro (Arendt), jogados nos desígnios de forças sistêmicas inomináveis, uma espécie de biopoder (Foucault), sem esperança de salvação? Será que, como dizem Adorno e Horkheimer (1985) “a própria razão se tornou um mero adinúculo da aparelhagem econômica que a tudo engloba” (p. 42). Apesar dos fortes interesses que

insistem em disseminar o fatalismo inexcusável, é preciso resistir para que não se erradique do coração dos homens o amor à liberdade e a luta pelos direitos, individuais e coletivos. Ainda que a ameaça da escravidão e da opressão sistêmicos persista como estratégia da permanente luta pelo poder, também o desejo de autonomia e liberdade são a marca indelével do humano. Neste sentido, Arendt embora profundamente impressionada pelo terror e sem adotar posição salvacionista de superação definitiva do mal, segue confiante na capacidade humana de resistência à opressão pela vontade ontológica de liberdade do homem. Também Hardt e Negri, no recente livro *Bem estar comum* (2016), afirmam que

“a transição já está em curso: a produção capitalista contemporânea, ao atender a suas próprias necessidades, possibilita e cria as bases de uma ordem social e econômica alicerçada no comum. O cerne da produção biopolítica, podemos constatar retornando a um nível mais alto de abstração, não é a produção de objetos para sujeitos – como se costuma entender a produção de mercadorias – mas a produção da própria subjetividade. É este o terreno de onde deve partir nosso projeto ético e político” (p. 10).

Aqui chegamos ao ponto fulcral da importância da formação e conscientização das novas gerações no sentido de prepará-las para a ação. Nós, da geração mais antiga, já fracassamos!⁵. Trata-se de despertar nos jovens o desejo humano de resistir e de agir contra o movimento que tende a preservar e a fortalecer a lei do sistema opressor que serviliza a absoluta maioria das pessoas em benefício de uma minoria com base na ideologia da competência, da produtividade, da utilidade, da eficiência.

O primeiro e fundamental desafio que se coloca agora, no sentido posto por Arendt (1981), é o de descobrir como resistir ao inexcusável enquadramento imposto pelo sistema econômico (me refiro à preparação dos jovens para o acesso ao mercado de trabalho) fora do qual não há, pelo menos não a curto prazo, alternativa de sobrevivência. Os posicionamentos radicais, mesmo os bem fundamentados em discurso de respeitável e relevante rigor argumentativo, em defesa da formação da consciência crítica, não contornam a necessidade imediata das novas gerações de ingressar no mercado de trabalho.

Precisamos alimentar a esperança na possibilidade de conscientização e resistência contra a sua transformação dos jovens em meras empresas de si mesmos que colocam suas vidas, seus ideais, enfim, sua humanidade a serviço do sistema capitalista neoliberal. Para evitar tal catástrofe humana, o único caminho possível é oferecer aos jovens educação de qualidade humana, ou seja, uma educação que, além de prepará-los para o mercado de trabalho, também os conscientize da necessidade de sua formação subjetiva enquanto seres humanos críticos, autônomos e livres. Neste contexto, se pratica hoje uma perigosa confusão entre ‘conhecimento’ e ‘verdade’. Embora tais conceitos não sejam contraditórios, do ponto de vistas da educação, eles podem ter sentidos e conotações distintos no campo da filosofia da educação.

Do ponto de vista do sistema econômico, a principal tarefa da educação e, na perspectiva sistêmica, seu sentido próprio (e único), é preparar da forma mais eficiente e operacional possível os jovens, tornando-os competentes e competitivos portadores de conhecimentos e habilidades, adequados às expectativas do sistema econômico. Não se trata, portanto, de perguntar se tais procedimentos e seus resultados são bons ou maus, verdadeiros ou falsos, humanos ou operacionais do ponto de vista ético ou sociais, mas tão somente de garantir que sejam, pragmaticamente, adequados e úteis à eficácia produtiva do sistema econômico. Não parece exagerado dizer que esta forma de pensar representa hoje o eixo central, o fio condutor das práticas educativas levadas a termo, pelo menos predominantemente, nas nossas escolas e mesmo nas universidades. Confirmam-se as palavras de Adorno e Horkheimer (1985) escritas já em 1947: “o indivíduo se vê completamente anulado em face dos poderes econômicos” (p. 14).

O ser humano se torna parte enredada no todo funcional que atende aos interesses do dinheiro; para prosperar, deve se ajustar aos padrões prefixados e desconectados do que se poderia designar como a ‘essência formativa’ do ser humano. Este não mais se forma, mas se con-forma a uma realidade moldada, segundo interesses estritamente materiais e econômicos. Contrariando os mais elementares fundamentos da antropologia, os interesses sistêmicos são assumidos como interesses subjetivos e pessoais, reduzindo, assim, o homem a um corpo de influências e determinações a serviço de seu entorno sistêmico. Estas condições e exigências assumem o papel de paradigma indutor das políticas públicas no campo da educação. Não é este o momento de aprofundar esta temática; basta lembrar que as mais recentes reformas político/educacionais, levadas a termo pelo Conselho Nacional de Educação e pelo próprio Ministério da Educação, têm como critério prioritário de suas decisões as expectativas do sistema econômico e não o direito das crianças e jovens a uma formação integral enquanto seres humanos livres e autônomos.

Importa perguntar se há no horizonte histórico algum sinal efetivo que justifique a esperança no efeito positivo dessa resistência? Antes de responder, é preciso lembrar que nenhuma transformação ocorrerá em consequência de um inexcusável *script* histórico, mas que depende da própria sociedade ou, em termos concretos, do engajamento de cada um, de cada mãe/pai, de cada professor/a e, também, de cada jovem estudante lutar pela humanidade posta em risco pelo domínio irrestrito dos interesses econômicos. Há, inclusive, estudiosos que já detectam fissuras sistêmicas que permitem falar de uma crise não apenas restrita ao sistema econômico neoliberal, mas de uma crise mais profunda do próprio modo de governar as sociedades⁶. Mas como este modo geral de governo da sociedade passa obrigatoriamente pelo governo dos indivíduos, talvez estejamos frente a um germe de esperança que nasce no chão da formação das novas gerações.

Desta maneira, apesar do ímpar sucesso científico/tecnológico não se alcançou, um correspondente desenvolvimento integral do ser humano. Do controverso tecnicismo utilitarista da racionalidade moderna resulta um clamor por mais ética nos diferentes âmbitos sociais, em especial na política, na economia, na ciência/tecnologia, nos meios de comunicação. Basta abrir uma revista, um jornal, ligar a televisão, olhar a lista de filmes ou livros recentes ou mesmo entrar na Internet para constatar um quase clamor generalizado por mais ética. Ética significa mais reconhecimento mútuo, mais igualdade social, mais respeito racial, menos discriminação sexual, religiosa e cultural. Todos estes desideratos profundamente humanos vêm se tornando estranhos ao processo formativo, em flagrante contradição com o intenso debate ético-político que tanto preocupa a sociedade na atualidade. É um enorme desafio antropológico/cultural que a sociedade enfrenta para o qual não há solução sem um profundo repensar, em termos de valores, objetivos e procedimentos, da *praxis* pedagógica atualmente em curso.

Conclusão

Inicialmente, o texto trata de analisar a relação que hoje se estabelece entre educação para o mercado e educação humanista integral do sujeito humano. Para tanto, se inicia pela configuração de um cenário amplo que envolve o dilema da relação entre mercado e educação. Hoje cada vez mais se impõe o entendimento de que a educação deve estar a serviço do mercado, ou seja, ela deve preparar os jovens, em termos de conhecimentos e habilidades, para que eles possam servir às necessidades e interesses do sistema econômico. Ao contrário da tendência hoje cada vez mais hegemônica, defende-se aqui a ideia de que os dois lados desse dilema, ou seja, o mercado e a educação, embora sob muitos aspectos conflitantes, não podem ser considerados excludentes. Os seres humanos precisam trabalhar para viver e, portanto, não podem ficar alheios ao mercado que precisamente é o lugar onde se ganha o pão. Ainda que se defenda um ponto de vista crítico em relação ao modelo capitalista neoliberal, é preciso admitir que, enquanto ele não for superado por uma revolução radical, é incontornável a necessidade de preparar os jovens para que possam ganhar a vida integrando-se ao mercado, inclusive atendendo às suas exigências em termos de conhecimentos, habilidades e competências de modo geral. O risco a ser evitado é o da subserviência, transformando a educação num conjunto de estratégias pedagógicas que assumem a racionalidade econômico, colocando a educação a seu serviço, ou seja, fazendo da educação um *modus operandi* que prepara as pessoas para servir ao mercado.

Isto posto, há um outro fator inerente ao sistema capitalista neoliberal que vem sendo exposto e criticado por muitos autores desde o seu surgimento o século XIX. Trata-se do desenvolvimento da ciência e tecnologia que facultou a construção de máquinas que executam com mais rapidez e eficiência as tarefas antes realizados pelas pessoas. O resultado foi e continua sendo a exclusão de muitas pessoas do mercado de trabalho. Em consequência e apesar do discurso oficial, não basta mais que a educação

cuide da formação profissional, tendo como suposto que pessoas bem formadas e treinadas irão conseguir emprego. As máquinas, mais eficientes e rápidas, tomaram o lugar das pessoas tornando-as economicamente supérfluas e desnecessárias. Disso decorre o cenário de luta entre competidores pelos escassos postos de trabalho, buscando aumentar seu potencial mediante a incorporação de conhecimentos e habilidades pela educação. Tal situação gera um novo e perverso efeito sobre o processo formativo que cada vez mais se foca na educação profissionalizante, valorizando os conhecimentos e habilidades que interessam ao mercado. É, portanto, o mercado que determina o que o ser humano deve saber, pensar e ser.

Esta é a realidade com a qual estamos hoje confrontados. Os jovens, pelo menos em sua grande maioria, internalizam este discurso sistêmico e tendem a não ver outro sentido na educação a não ser o de prepará-los para o mercado de trabalho. Este entendimento, cada dia mais, se naturaliza no contexto do sistema político/econômico/capitalista neoliberal regido pelo interesse de lucro, potencializado pela competitividade e luta de uns contra os outros por um lugar no mercado. A esta realidade, intrínseca ao capitalismo e extremada no neoliberalismo atual, se contrapõe, mesmo reconhecendo o caráter incontornável da preparação para o mercado, a perspectiva da formação humana integral que, além de atender aos requisitos da educação profissional, se preocupa com a essencial dimensão ética/subjetiva de cidadania. O drama da razão não é propriamente sua racionalidade econômica, mas seu excesso excludente que marginaliza parcela crescente da humanidade. Esta é a razão da crise humanitária em que a sociedade humana está envolvida e da qual só poderá sair por uma revolução radical e profunda do sistema político/econômico. Concretamente, a melhor e mais urgente forma de caminharmos nesta direção é a conscientização e a formação de pessoas capazes de indignar-se frente ao cenário de horror humano que hoje vivemos.

Notas

¹ É famosa a passagem de Hegel na Filosofia do Direito na qual se refere ao pássaro de Minerva como o símbolo da vigilância, do alerta permanente, da sabedoria intuitiva que permite dominar as trevas. Por isso, a coruja se tornou o símbolo da filosofia e da docência habilitada a integrar as diferentes formas de conhecimento com um olhar para a diversidade e a universalidade.

² Nova na forma, a servidão voluntária não é propriamente algo novo na história como nos lembra De la Boétie (2009) já em meados do Séc XVI: “É inacreditável como o povo, desde que se sujeita, caia tão subitamente em tal e tão profundo esquecimento da Liberdade, que não é possível despertá-lo para libertá-la, servindo tão livremente e com tanta vontade, que se pode dizer, ao vê-lo, que não perdeu a liberdade, mas ganhou a servidão” (p. 43).

³ Segundo estudos do Fórum Econômico Mundial, em 2025, robôs executarão 52% das tarefas profissionais correntes. Com isso, segundo o mesmo relatório, até 1922, 75 milhões de empregos em setores como contabilidade, secretariado, fábricas de montagem, centros de atendimento a clientes ou serviços postais poderão ser suprimidos.

⁴ O passo decisivo nesta direção foi a transformação do próprio sujeito em empresa de si mesmo, designado ‘pessoa jurídica’, uma imagem que reflete a transformação do próprio sujeito em empresa. O ‘PJ’, como é conhecido, é o símbolo perfeito da precariedade e externalização do trabalhador na atualidade. Os trabalhadores, empregados nesta condição, destituídos de quaisquer direitos sociais, são ‘entidades’ performativas em

competição, visando otimizar sua performance produtiva, sem que a empresa possa ser responsabilizada por nada, em caso de fracasso. O insucesso do sujeito é naturalizado como seu próprio fracasso enquanto empresa de si mesmo, tendo, portanto, que assumir todas as consequências daí decorrentes. Além disso, o fracasso se torna não apenas natural, mas esperado no contexto de um sistema econômico em que, por definição, não há lugar para todos. O sistema *Database* aponta que a situação vem se agravando visto que os 10% mais ricos da população ficaram com 54,3% da renda gerada em 2001 e 55,3% em 2015. (Fonte: Folha de São Paulo, 2017, p. A2).

⁵ Este reconhecimento foi assumido em manifestação histórica pelo astronauta alemão Alexander Gerst que, pouco antes de voltar à terra no dia 19/12/2018, mandou uma mensagem emocionante às futuras gerações pedindo desculpas pelo estado em que a sua (nossa) geração deixa o planeta para as futuras gerações.

⁶ Uma visão mais radical de crítica ao capitalismo se encontra em: Dardot e Laval *Comum*. Ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo, Boitempo, 2017.

Referências

- ADORNO, Th. y HORKHEIMER, M. (1985) *Dialética do esclarecimento*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro.
- ARENDT, H. (1981) *A condição humana*. Editora Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BAUDRILLARD, J. (2007) *A sociedade de consumo*. Edições 70, Lisboa.
- DE LA BOETIE, E. (2009) *Discurso sobre a servidão voluntária*. Editora Revista dos Tribunais, São Paulo.
- DARDOT, P. y LAVAL, Chr. (2016) *A nova razão do mundo*. Boitempo, São Paulo.
- DARDOT, P. y LAVAL, Chr. (2017). *Comum. Ensaio sobre a revolução no século XXI*. Boitempo Editorial, São Paulo.
- DUFOUR, D. R. (2005) *A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal*. Companhia de Freud Editora, Rio de Janeiro.
- FOUCAULT, M. (1977) *Vigiar e punir*. Editora Vozes, Petrópolis.
- FOUCAULT, M. (2004) *A hermenêutica do sujeito*. Editora Martins Fontes, São Paulo.
- HARDT, M. y NEGRI, A. (2016) *Bem estar comum*. Editora Record, Rio de Janeiro.
- HEGEL, W. Fr. (1990) *Princípios da filosofia do direito*. Guimarães Editores, Lisboa.
- LAVAL, CHR.; VERGNE, Fr.; CLÉMENT, P. y DREUX, G. (2012) *La nouvelle école capitaliste*. Editions La Découverte, Paris.
- ZIZEK, Sl. (2016) *O sujeito incômodo*. Boitempo Editorial, São Paulo.

A especificidade da educação escolar nas sociedades republicanas e democráticas

The specificity of school education in republican and democratic societies

José Pedro Boufleuer

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS – e docente do Departamento de Humanidades e Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIUF.

E-Mail:

Resumo

Entendendo a educação como um diálogo vivo entre gerações, a reflexão estabelece aproximações entre a educação escolar e a manutenção das conquistas civilizatórias, dentre as quais a democracia. Na esteira das modernas revoluções republicanas, as novas formas de governo se pautam na cidadania universal e no princípio de que é sempre razoável partilhar a responsabilidade das escolhas com todos os envolvidos. O desafio que se põe, portanto, é o de qualificar as opiniões de todos, na perspectiva de que o entendimento geral possa ser o mais qualificado possível. E é aí que entra a tarefa da escola como instituição produtora de pertencimento às novas formas de vida. Sua especificidade se revela, de modo especial, na natureza do conhecimento que veicula. Nesse sentido, a noção de uma racionalidade ampliada, orientada à construção de entendimentos intersubjetivos, oferece o horizonte que permite distinguir o tipo de conhecimento que cabe ser ministrado nas escolas.

Palabras Clave: Educação, humanização, democracia, pertencimento, conhecimento escolar.

Abstract

Understanding education as a living dialogue between generations, reflection establishes approximations between school education and the maintenance of civilizational achievements, among which, democracy. In the wake of modern republican revolutions, new forms of government are based on universal citizenship and on the principle that it is always reasonable to share responsibility for choices with everyone involved. The challenge, then, is to qualify the opinions of all, with the view that the general understanding can be as qualified as possible. And that is where the task of the school as a producer of belonging to the new forms of life enters. Its specificity reveals itself, especially in the nature of the knowledge it conveys. In this sense, the notion of an expanded rationality, oriented to the construction of intersubjective understandings, offers the horizon that allows to distinguish the type of knowledge that is to be ministered in the schools.

Key words: Education, humanization, democracy, belonging, school knowledge.

BOUFLEUER, J.P. (2019) “A especificidade da educação escolar nas sociedades republicanas e democráticas”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 293-305. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RECIBIDO: 06/12/2018 – ACEPTADO: 13/12/2018

Introdução

É de Cláudio Dalbosco (2009), professor e pesquisador da Universidade de Passo Fundo, no Brasil, a conceituação de educação como um “diálogo vivo entre gerações”. Trata-se de um conceito construído com base em eminentes pensadores da educação, como Rousseau, Kant e Hannah Arendt. Como se pode perceber, não há nessa conceituação algo como o enunciado de um conteúdo necessário que tivesse que compor a bagagem a ser transmitida, mas apenas o indicativo de uma forma procedural, no caso, a forma dialógica, como a educação devesse se realizar. Disso denota-se que a educação requer esse apreender com quem veio antes, no tempo e na cultura, ou seja, ela requer a mediação de quem já passou pela experiência de ter-se formado, ou, como se pode dizer, de quem já encarou o desafio de sua humanização.

O entendimento de educação como um diálogo vivo entre gerações foi engendrado, considerando os autores acima referidos, no espírito de uma modernidade revolucionária e iluminista que, por sua vez, fez suas apostas numa ordem política pautada nos ideais republicanos e democráticos. Fundada nos princípios da cidadania universal, a nova ordem estabeleceu uma ruptura com os regimes despóticos, autocráticos e aristocráticos anteriormente vigentes. Assim, com base no pressuposto de que ninguém sabe ao certo qual o melhor caminho a ser tomado, assume-se o princípio de que é sempre razoável compartilhar a responsabilidade das escolhas com todos os envolvidos.

Nesse mesmo contexto moderno, junto com a nova ordem política, é instituída a educação escolar como intimamente articulada ao projeto inclusivo, na perspectiva de que ela pudesse vir a contribuir para o aprimoramento, quiçá progressivo, desse novo modo de organizar e gestar a coisa pública. Sua tarefa política será a de qualificar as opiniões de todos com vistas a um entendimento geral igualmente qualificado. E é por isso, também, que é o Estado que assume a tutela da educação escolar, considerando-a como exercício de uma função pública. Conservar as conquistas políticas e oferecer as condições para o desenvolvimento social e cultural tornam-se, por assim dizer, a própria razão de ser da atividade escolar.

A questão da especificidade da educação escolar nas sociedades republicanas e democráticas, incluindo o que cabe nela ensinar, tem a ver com o modo como, nesse novo contexto, se acredita possam vir a serem estabelecidos os vínculos entre os indivíduos na perspectiva de uma coesão social. Conforme os ideais aí propugnados, essa coesão, ou sentimento de pertença a uma ordem coletiva, já não seria baseada em algum tipo de força heterônoma, mas se assentaria na autonomia e deliberação de sujeitos que, livremente, se vinculariam a uma ordem política e social, considerando-se, portanto, partícipes e cúmplices dos destinos da coletividade.

Antes de entrar na questão da especificidade da educação escolar em sociedades republicanas e democráticas, especialmente no que se refere à natureza do conhecimento que aí cabe ser ensinado e aprendido, vamos encetar uma reflexão sobre o modo como humanos constroem mundo a partir do desenvolvimento da capacidade simbólica.

Com base nessa reflexão, mais propriamente sobre a condição humana, acreditamos poder situar o tema da educação sob um horizonte mais vasto, em que o desafio que se põe para a formação das novas gerações pressupõe uma tarefa intergeracional.

O humano e a configuração simbólica de um mundo comum

Iniciamos com uma indicação do filósofo Ernst Tugendhat (2007), que defende a ideia de que todo o filosofar deveria começar com uma apreensão de nossa condição antropológica. Nesse sentido, ele nos faz pensar no fato de que para nós humanos os caminhos não são óbvios, ou seja, a direção a escolher não está inscrita em nós, como ocorre com as demais espécies animais¹. Assim, não estão inscritos em nós, como modelos rígidos, os padrões de nossas interações com os outros e com o meio em que nos encontramos, nem o jeito humano de ser e de se expressar. Denota-se, com isso, uma abertura fundamental da condição humana para um horizonte de possibilidades, de invenção, de autocriação. E tudo o que realizamos sob esse horizonte de possibilidades chamamos de mundo humano, e que já não se confunde com o “espaço natural”.

Essa não obviedade de nossos caminhos se vincula àquilo que permitiu o surgimento de nossa humanidade, que foi exatamente a renúncia aos instintos como guias exclusivos de nossas vidas. Nesse sentido podemos nos referir ao humano como um animal que “saiu da verga”², saiu da “trilha”, do “leito natural” e que, por isso, já não encontra nos instintos referências suficientes para viver no mundo que criou ao “sair da verga”, ao dizer não aos instintos. Numa interpretação antropológica do mito da criação, constante do texto da Bíblia, trata-se da instauração do humano por um ato de desobediência, o de comer da fruta da árvore do conhecimento. Nessa perspectiva, o humano se inaugura com a expulsão do paraíso, ao passo que o relato anterior representa, ainda, a pura animalidade, ou seja, aquela condição em que os caminhos ainda são óbvios. O custo deste desprendimento do mundo instintivo é similar ao de ter comido “o fruto proibido”, “a maçã”³.

A espécie humana revelou-se, assim, como uma espécie aberta, como já não mais acabada, mas com possibilidades de se fazer e refazer continuamente. Esse fazer-se e refazer-se se expressa como possibilidade de aprender, como possibilidade de transcender a determinação instintiva. Todo aprendizado humano configura, assim, expressão de uma diferenciação com relação ao que seria uma condição fechada, pré-determinada, tal como observamos nas demais espécies. Enfim, com o cometimento desse “pecado original”, dessa não mais obediência cega aos instintos, os humanos se inventaram e, com isso, necessitam continuar se inventando. O fruto dessa invenção, reiteramos, é o que chamamos de mundo humano.

O mundo humano resulta, portanto, dessa capacidade de transcender a determinação instintiva, de produzir modos de ser e de interagir “por sobre e em tensão” às inclinações biológicas. Um mundo que se constituiu exatamente porque essa relação com os outros e

com as coisas deixou de ser meramente reflexa, de simples reação instintiva aos seus estímulos, tornando-se, por isso, intencional e deliberativa.

Essa forma de configurar mundo se assenta numa dimensão constitutiva do humano e que podemos explicitar como sendo sua condição hermenêutica, no sentido de que nosso estar no mundo já é sempre um “estar compreendendo”, possibilitado, por sua vez, por um “estar interpretando”. Dada essa condição, nós só temos mundo (humano) porque inventamos os signos (o simbólico) que funcionam ao modo de redes (de significados) que nos oferecem alguma visão das coisas à medida que operam como janelas para o mundo. Isso significa que o mundo não se nos dá, mas nós o interpretamos (com o que passamos a ter mundo) de acordo com o potencial de nossa rede de significados. O mundo, por isso, sempre está à mercê de nós. Não existe sem nós.

Isso que constitui o modo humano de ser e interagir se articula com uma perspectiva filosófica que entende que o “jogo da vida humana” se instaurou e se define fundamentalmente no âmbito da linguagem, podendo esta ser tomada como acontecimento humano primeiro, fundante de tudo o que possa ser considerado humano. Assim, é a linguagem ou, de modo mais amplo, o simbólico que permitiu ao humano transcender o comportamento reflexo, automático, instintivo, natural. Por isso, para esses seres que inventaram o simbólico, quando se encontram em uma determinada situação, o que seria o seu desfecho natural, instintivamente controlado, passa a ter um desfecho imprevisível, uma vez que se faz presente nessa situação, ou na cena em que se desenrola uma determinada ação, um componente simbólico. Componente esse que, na verdade, é uma criação imaginária, podendo ser um tabu, uma interdição, uma lei, uma regra, enfim, alguma categoria da ordem do imaginário que interrompe ou, de alguma forma, provoca um desvio em relação ao que seria o transcurso natural dessa cena. E é esse simbólico, portanto, que quebra a obviedade dos caminhos e instaura a possibilidade de padrões humanos no que se refere às interações com o meio e com os demais, bem como em relação aos modos de portar-se dos indivíduos.

Será a partir dessa compreensão do modo humano de ser e configurar mundo que vamos situar o tema da educação e, em seu âmbito, o desafio da formação das novas gerações. É isso que tematizaremos a seguir.

Educar: a humanização como um desafio intergeracional

Tudo o que podemos considerar como conquistas civilizatórias, portanto, não deriva de uma natureza biológica, o que denota o seu caráter de artifício. O mundo humano, expressão dessas conquistas, é propriamente o resultado de uma tensão que a espécie foi capaz de estabelecer em relação a sua base animal, o que permitiu a produção de padrões sociais e culturais que já não são expressões naturais. O que é natural se reproduz dentro de uma lógica intrínseca, genética ou de manutenção da vida. Já os padrões sociais e culturais necessitam de um esforço intencional para serem aprendidos. Para todos os

efeitos, as conquistas civilizatórias só se mantêm ou conseguem ser aprimoradas se forem objeto de aprendizagem e de cultivo por parte das novas gerações.

Processos de aprendizagem podem ser concebidos como processos de atualização do sentido do humano por meio dos indivíduos (Habermas, 1990)⁴. Assim, pode-se dizer que o que temos como humano necessita de atualização por parte de cada nova geração que vem ao mundo e, a rigor, por cada novo ser humano que nasce. Essa atualização, por óbvio, não significa a mera reprodução das conquistas civilizatórias das gerações precedentes, pois pressupõe o seu ajustamento às circunstâncias de cada novo tempo, incluindo aí as novas percepções que os sujeitos vão construindo entre si e em suas interações com o meio em que se encontram.

Entendemos oportuno, aqui, lembrar o que Kant (1996) nos deixou como reflexão acerca da dialética fundamental da educação, e que pode ser expressa em termos como: homens precisam educar homens em humanos, sendo que para isso não dispõem de orientação a não ser o seu próprio entendimento do que seja humano. Podemos referir esse entendimento como sendo a “equação impossível” que a educação nos apresenta. Impossível por incluir como que três variáveis: o educador, que ainda está se fazendo, o educando, que se encontra diante de inúmeras possibilidades de fazer-se, e o humano, como o sentido a ser buscado, em cada época e cada novo contexto, mas jamais definido de vez. Assim, quando falamos de humanização devemos buscar um entendimento sobre o que isso pode significar, digamos assim, aqui e agora. Obviamente que nunca começamos da estaca zero. Temos como que uma história do humano às nossas costas, ao modo de um aprendizado que fomos tendo ao longo dos tempos.

A orientação da educação para o que chamamos de humanização implica esse tensionamento entre o que a tradição nos legou e as circunstâncias e dinamismos do tempo presente. Usando a imagem da direção de um carro, significa a capacidade de olhar pelo retrovisor e ao mesmo tempo andar para a frente. A educação requer, portanto, essa lembrança dos caminhos andados e, inclusive, dos percalços que a humanidade teve. Adorno (1995), nesse sentido, sugere que a educação deva formar para que situações como a do genocídio de Auschwitz não se repitam.

Sob o ponto de vista da condição humana a educação se põe, portanto, como uma tarefa intergeracional. A humanidade é feita de gerações que se sucedem em sentido de continuidade e de mudança. Cada nova geração se faz com base na herança recebida da geração anterior e pela sua capacidade de criar o novo. Novo este que resulta da capacidade de transcender o dado em si mediante interpretação, configurando um mundo estruturado simbolicamente, coincidente com o que chamamos de mundo humano. Assim, o próprio da capacidade aprendente de nós humanos não é a mera repetição ou pactuação de sentidos já produzidos, mas a possibilidade de reconfigurar esses sentidos, atribuindo-lhes percepções novas, inéditas. O desafio intergeracional que a educação põe

convoca educadores e educandos a comparecerem com as suas próprias experiências de se tornarem humanos.

Essa compreensão dos vínculos entre a condição humana e o caráter da nossa civilidade sugere pensar a educação, especialmente em sua forma escolar, sob essa perspectiva da manutenção e, quiçá, do aprimoramento das conquistas civilizatórias. Tudo o que podemos tomar como educação terá como objetivo, em última instância, a produção de vínculos entre as novas gerações com o que historicamente se construiu como mundo humano, de modo que elas possam se perceber como pertencentes a esse mundo. No caso da escola republicana, porém, há um modo específico de como se concebe a produção desse pertencimento, o que tem a ver com as expectativas de uma maior valorização do sujeito individual no processo de produção das formas de coesão social. É disso que vamos tratar no próximo tópico.

A escola republicana e o modo específico de produção de pertencimento ao mundo humano

O descolamento do modo natural de ser e de interagir implicou a criação de padrões de expressão e de interação tipicamente humanos, simbolicamente estruturados, para a viabilização da vida coletiva. Imaginados e criados, ao modo de artifícios, o fundamento desses padrões só pode encontrar-se em algum tipo de pacto que os humanos foram capazes de estabelecer entre si. Esses pactos, históricos e sempre passíveis de redefinição, passaram a pautar a vida social e as formas de expressão cultural.

Dado esse caráter produzido e, portanto, artificial do mundo, faz-se mister que as novas gerações venham a ser inseridas nesse patrimônio simbólico, cultural e social, que ao longo dos tempos a humanidade construiu e que, de alguma forma, e sempre numa determinada época, se considera como válido ou legítimo. A educação, a sua essência, como entende Arendt (2002), está no fato de que novos nascem para o mundo, demandando aos que já nele se encontram a tarefa de transmitir-lhes o modo humano de ser e de interagir, já que nada disso se encontra inscrito na genética daqueles que nascem⁵. Os adultos, cientes de que para os neófitos tudo é estranho, vão se empenhar para familiarizá-los com essa forma humana, artificial e inventada, de ser, de conviver e de interagir. Eles sabem que os novos, caso não conseguirem aprender o modo humano de viver, constituem uma ameaça ao mundo que está aí. Daí o desejo de quem educa de que os que chegam ao mundo venham a aprender como ele é, e, com isso, passem a compartilhar essas construções simbólicas que o estruturam, vindo, com isso, a acreditar nas crenças vigentes.

Dado o pressuposto hermenêutico acima indicado, de que o mundo percebido é aquele que se nos revela a partir de nossos esquemas interpretativos, tudo o que podemos entender por conhecimento, saber ou percepção é, num primeiro momento, de uma mesma natureza, já que se expressa ao modo de configurações simbólicas. Por isso

podemos dizer, em sentido mais geral, que tudo não passa de crença, haja vista que as configurações simbólicas, inclusive as que nos oferecem uma imagem da materialidade do mundo, poderiam sempre serem outras, serem diferentes daquelas que temos estabelecido.

O êxito na transmissão das configurações simbólicas vigentes para as novas gerações significa, também, o êxito na produção do seu pertencimento ao mundo humano comum. Trata-se, por óbvio, de um tipo de coesão já não pautada em princípios coercitivos da natureza, como a força física e os instintos, mas nos princípios aglutinadores de forças simbólicas, que é o modo como humanos produzem pertencimento e coesão.

Esse desejo de compartilhamento de crenças, que de alguma forma sempre nos move quando educamos, tem uma razão de ser: queremos continuar vivendo com um mínimo de coesão social, num mundo em que todos possam se sentir partícipes, pertencentes⁶. Nesse sentido de construir pertencimento, coesão social e mundo comum, a humanidade tem uma larga tradição: criamos tabus, contamos mitos, inventamos deuses, atribuímos forças sobrenaturais a soberanos e estabelecemos formas de governo as mais diversas. Na mesma linha, desenvolvemos diferentes estratégias, ou lançamos mão de algum mote específico, como a língua, a raça, a religião e, até, mesmo o ódio a algum inimigo, para nos percebermos como um grupo humano específico, como uma tribo, como um povo, uma nação ou um país. Decorre desse entendimento que nossos deuses são tão “reais” como a nossa democracia, a nossa república, o nosso sistema jurídico, o nosso sistema científico.

Diante disso, como situar o modo específico de a escola republicana produzir coesão social? Que tipo de crença ou construção simbólica aí se transmite e se espera que venha a ser compartilhado com vistas à produção de pertencimento por parte das novas gerações? Pelo fato de a escola da qual estamos falando ter um qualificativo, que é o de ser republicana, a coesão a ser construída já indica para um sentido de “coisa pública”, e, por extensão, a algo compartilhado entre cidadãos capazes de pensamento próprio, de deliberação, de entendimento, haja vista ter sido forjada no espírito da modernidade iluminista. Se há inúmeras possibilidades de produzir pertencimento, como acima buscamos indicar, trata-se aqui, na escola republicana, da produção de pertencimento que não implique renúncia à liberdade, ao entendimento, à capacidade de deliberação, à inteligência, enfim, que não implique renúncia à subjetividade.

E é sob essa perspectiva que podemos situar a absoluta novidade trazida pelos modernos que, embalados pelo espírito da razão iluminista, fizeram sua aposta na possibilidade de poder vir a “fazer mundo comum” mediante processos de assentimento por parte das subjetividades individuais, no caso, aqui, mediante uma renúncia à como-da situação de menoridade. Na república, portanto, o que se espera que venha a produzir o pertencimento a um Estado já não é a fé, a raça, a condição social, a tradição, dentre outras possibilidades, mas o compartilhamento de crenças às quais seja possível assentir por convicção subjetiva, mediante, digamos assim, um exercício da razão, do

entendimento, da compreensão, da percepção de um sentido lógico proveniente de um processo argumentativo. E é por esse caminho, ou com base nessa compreensão, que se chega à natureza do conhecimento a ser ministrado na instituição escolar republicana. Entendida a natureza do conhecimento escolar como sendo aquele conhecimento que é passível de ser submetido a procedimentos argumentativos com vistas à construção de entendimentos, podemos, aqui, fazer vínculos com o que Michael Young entende como sendo o específico do conhecimento escolar, e que se expressa no que ele propõe como um currículo baseado em disciplinas (Young, 2011). Em seu entender “[...] o conhecimento incluído no currículo deve basear-se no conhecimento especializado desenvolvido por comunidades de pesquisadores” (p. 614). Daí que, para o autor,

“as disciplinas também são comunidades de especialistas com histórias e tradições distintas. Por meio dessas comunidades, professores em diferentes escolas e faculdades estão ligados uns aos outros e àqueles que estão nas universidades produzindo novos conhecimentos. Cada vez mais, professores em países diferentes também se ligam por meio de periódicos, conferências e internet. (p. 616)

Assim, ainda conforme Young, “Ao adquirirem conhecimentos das disciplinas, eles [os alunos] estão ingressando naquelas ‘comunidades de especialistas’, cada uma com suas diferentes histórias, tradições e modos de trabalhar” (p. 617).

Ao vincular o conhecimento que se espera ser priorizado nas instituições escolares com o que se produz nas comunidades científicas, Young (2011) explicita que esse é um “conhecimento poderoso” pelo fato de ser teórico e prospectivo, possibilitando a produção de novas soluções diante de novos problemas ou de contextos diferenciados. Mas há aí, também, esse sentido de um conhecimento sustentado em boas razões, haja vista ter sido produzido e avalizado em espaço argumentativo de uma comunidade de saber. Sua aprendizagem em contextos de ensino permite a recorrência e a apresentação dessas razões que constam como suporte de sua pretensa validade. Esse fato, por si só, pressupõe o reconhecimento dos aprendizes como capazes de compreender razões, isto é, de fazerem jus ao direito de um livre entendimento.

O que estamos sugerindo em relação a isso que podemos chamar de natureza do conhecimento escolar em sociedades republicanas e democráticas se aproxima com o que também Habermas entende como sendo o móvel das disciplinas no processo de formação. Referindo-se à aprendizagem em contexto universitário, no artigo “A Ideia da Universidade: Processos de Aprendizagem” (Habermas, 1993), ele remete a um texto de Schleiermacher que diz: “O princípio primeiro de todo o esforço voltado para o conhecimento é o da comunicação”. Na sequência, diz textualmente que “[...] são as formas comunicativas da argumentação científica que afinal permitem dar coesão e unidade aos processos de aprendizagem universitária nas suas diversas funções” (p. 128-129). Continuando, afirma que os “[...] processos de aprendizagem inserem-se inevitavelmente numa comunidade comunicativa e pública dos investigadores” (p. 129). Segue, ainda, com uma indicação muito específica acerca do caráter das disciplinas: “As disciplinas científicas

constituíram-se em espaços públicos internos a cada uma delas, e só adentro destas estruturas elas poderão manter a sua vitalidade” (p. 129). Por fim, reconhece que os espaços de aprendizagem, embora distintos daqueles que configuram as comunidades científicas, “[...] participam de forma marcante daquela racionalidade comunicativa através de cujas formas as sociedades modernas —isto é, não cristalizadas e libertas de modelos dominantes— terão de ganhar consciência de si próprias” (p. 130). Entendemos que tudo isso, guardadas as devidas proporções em relação à aprendizagem escolar, também corrobora o que acima denominamos de natureza específica do conhecimento numa escola republicana.

É importante destacar que a perspectiva habermasiana, aqui sumariamente indicada, amplia a noção de conhecimento e de ciência para além do que costumeiramente se tem entendido como o campo das ciências positivas, empiricamente controlável, orientado ao domínio cognitivo de alguma situação ou à algum tipo de intervenção instrumental ou estratégica. O campo do conhecimento legitimado se amplia para todos os domínios do saber que se orientam pelo entendimento compartilhado, isto é, que constroem a sua validade com base em bons argumentos no âmbito de uma comunidade científica. A certificação em espaços de entendimento intersubjetivo é o que confere, por sua vez, o caráter distintivo daquele conhecimento que cabe ser ministrado em espaços de educação que contam com a tutela da ordem republicana, como é o caso da escola.

Com base nessa linha de compreensão, exclui-se da escola todo e qualquer tipo de conhecimento que depende de mera adesão, de algum tipo de ato de fé que devesse ser feito e que, por isso, não se submete ao crivo da discutibilidade crítica. Entendemos que esse é o delimitador de “águas” que necessita ser muito bem sinalizado e que nos parece permitir uma espécie de atualização do espírito republicano com base num pensar pós-metafísico (todos os conhecimentos são criações simbólicas cujo fundamento está nos próprios sujeitos que compartilham um horizonte comum de significados) e numa razão ampliada (mundos objetivo, social e subjetivo como passíveis de entendimento compartilhado), conforme propõe Habermas em sua *Teoria do Agir Comunicativo* (Habermas, 1987).

Assim, é essa noção ampliada do que podemos chamar de universo da “razoabilidade” (do campo do possível entendimento compartilhado) que demarca a pertinência de saberes a serem trabalhados na escola na perspectiva da construção de um pertencimento à coletividade humana, no caso, circunscrita pela ordem republicana. Por isso, temas de conhecimento que mesmo não podendo serem tratados ao modo de saberes verificáveis, nos moldes da ciência positiva, se transformam em conhecimento escolar pertinente à medida que são objeto de um conhecimento de possível entendimento, construído com base em bons argumentos, o que inclui, por exemplo, as questões de gênero, da vida política e da distribuição dos bens culturais, da moralidade dos costumes, etc.

Por fim, cabe observar que sempre foi e sempre será mais fácil “fazer mundo comum” e produzir pertencimento a partir de temas que são um convite ao exercício da menoridade, o que sempre fascina pela comodidade. Religião, tradição, passado (cujas tragédias tendemos a minimizar) podem operar como componentes simbólicos para a produção de pertencimento. Mas há, ainda, um patamar de apelo mais fácil, que é o da produção de pertencimento a partir do inimigo real ou imaginário, acerca do qual se pode alimentar o ódio, querer a sua exclusão, a sua aniquilação⁷. São os apelos simbólicos vinculados às inclinações humanas mais primárias, dentre as quais o instinto da preservação, que, inclusive, em tempos atuais têm produzindo um efeito de pertencimento inimaginável. E quando o pertencimento se produz dessa forma configura-se um retrocesso civilizacional, uma espécie de “retorno às cavernas”, sinal evidente de que a educação já falhou. Por isso entendemos como fundamental e urgente construir categorias teóricas para iluminar esse debate sobre a especificidade da escola republicana, incluída aí a especificidade da natureza do conhecimento a ser nela ministrado. Se não formos bem-sucedidos nessa empreitada, a escola republicana corre sérios riscos e, com ela, a nossa república.

Considerações finais

Na formação das novas gerações está em jogo mais do que o mero aprender ou o simples adquirir conhecimento. O grande legado a ser transmitido, e que requer um diálogo vivo entre gerações, é o do mundo humano como um artifício sustentado numa cumplicidade recíproca. Conceituada como um diálogo vivo entre gerações cabe à educação fazer a acolhida das novas gerações ao mundo na perspectiva do reforço de uma cumplicidade para com o que entendemos serem as nossas melhores conquistas civilizatórias. Nesse sentido, ela pode ser entendida como inserção crítica e participativa num mundo ainda em construção ou em contínua renovação. De outra parte, cabe reiterar que o “saber do mundo”, que expressa a nossa humanidade, não nos vem de nascimento, não está inscrito em nossos genes. Mundo e humanidade são artifícios criados e, como todo artifício, necessitam ser aprendidos, sabendo-se que sempre poderiam ser diferentes.

Na educação escolar em sociedades republicanas e democráticas se espera uma experiência formativa em que se pressupõe que o mundo, ao ser “ensinado e apren-dido”, passe por um crivo argumentativo, já que o aprender sempre implica em compreender razões, e que necessitam ser oferecidas. Assim, a tematização de um conteúdo, seja ele um conhecimento científico, um valor humanitário ou uma conquista civilizacional, sempre requer a apresentação dos critérios de sua aceitabilidade, o que sugere a recorrência ao modo como esses conhecimentos se constituíram. Ou seja, requer a recorrência àquele discurso que resultou em sua validação, à luz do qual o educador deve extrair os motivos de sua aceitabilidade, apresentando-os aos seus educandos para que possam fazer a sua compreensão.

O discurso consiste num procedimento comunicativo que no âmbito das comunidades científicas e das organizações sociais e políticas opera como mecanismo de avaliação crítica da validade dos conteúdos culturais e das demais dimensões que são incorporadas no mundo comum. Conforme Habermas “Os discursos são como máqui-nas de lavar: filtram aquilo que é racionalmente aceitável para todos. Separam as crenças questionáveis daquelas que, por um certo tempo, recebem licença para voltar ao status de conhecimento não-problemático” (Habermas, 2004, p. 63).

Sendo que a validade de um conhecimento, sua adequação ou pertinência, se sustenta num discurso sempre aberto no âmbito de uma comunidade científica ou num âmbito político-social, sua comunicação e aprendizagem implicam a reconstrução (desmontagem e remontagem) desse discurso. Ou seja, a aprendizagem de um conhecimento pressupõe de certo modo um ingresso na comunidade discursiva que sustenta a sua validade, o que abre, inclusive, a possibilidade de que novos pontos de vista sejam agregados nessa reconstrução.

Experiências formativas em escolas republicanas pressupõem, portanto, a necessidade absoluta de argumentar e de dispor-se às objeções, enfim, pressupõem a necessidade de um diálogo com aqueles que desejamos façam parte do mundo humano comum. Assim, as instituições que se ocupam da educação podem ser concebidas como espaços de “oxigenação” das tradições sociais e culturais, já que a sua validade só se mantém ao preço de entendimentos compartilhados com as novas gerações.

Pela realização de um “discurso pedagógico” no próprio processo de apresentação dos conhecimentos, a educação assume uma dimensão crítica da cultura e da sociedade. Tem-se, assim, um freio para o que seria uma mera reprodução da sociedade, já que os valores, os conhecimentos e as regras só se mantêm em função das razões que atestam a sua razoabilidade, a sua adequação, a sua pertinência. Vincula-se esse entendimento à convicção, e também experiência de cada um de nós, de que nós humanos aprendemos “teimosamente”, isto é, só com base em convencimento através de razões. É essa a condição que, por sua vez, se coloca para que haja algum tipo de êxito na mediação cultural, algum sucesso na empreitada educacional, uma vez que a aprendizagem, assim entendida, se realiza ao modo de uma convicção e não de mera adesão. É essa, também, a forma possível de vincular conhecimento com transformação que humanamente valha a pena. É assim, por fim, que se concebe uma formação escolar orientada para a autonomia e que, na perspectiva do pensamento moderno e iluminista, se torna fundamental para a vida numa sociedade democrática.

Notas

¹De acordo com Tugendhat, é essa condição que faz da pergunta pela maneira como devemos viver a “mais básica que nos podemos fazer como seres humanos”. Em não sendo feitos de “arame rígido”, temos a necessidade de colocar em questão a nossa vida, podendo, com isso “duvidar do que estamos fazendo e, por conseguinte, também de como conduzimos a nossa vida” (2007, p. 188).

²Verga é o sulco produzido na terra pela pá do arado e que, uma vez traçado, serve de referência para o lavrador guiar o animal que puxa o arado.

³A narrativa do Gênesis, portanto, não poderia ser interpretada ao modo de uma “queda” em relação a uma condição prévia mais favorável, mas como representativo do momento fundante da condição humana, de sua emergência como espécie já não puramente animal. Tal entendimento, porém, não nos deixa imunes a uma certa nostalgia daquela condição em que os caminhos eram óbvios.

⁴Para Habermas, “Conteúdos transmitidos culturalmente configuram sempre e potencialmente um saber de pessoas; sem a apropriação hermenêutica e sem o aprimoramento do saber cultural através de pessoas, não se formam nem se mantêm tradições” (1990, p. 100). Disso resulta que “[...] processos de formação e de socialização são processos de aprendizagem que dependem de pessoas” (p. 102).

⁵De acordo com Hannah Arendt, “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres *nascem* para o mundo” (2002, p. 223) (Grifo no original).

⁶Hannah Arendt, no seu ensaio “A crise na educação”, entende que a crise se instaura à medida que já não existe o lugar-comum, ou mesmo o senso comum, em torno do qual se pode construir a sensação de pertencimento, a sensação de integrar um mundo humano comum. Nas palavras da autora, “O desaparecimento do senso comum nos dias atuais é o sinal mais seguro da crise atual. Em toda crise, é destruída uma parte do mundo, alguma coisa comum a todos nós. A falência do bom senso aponta, como uma vara mágica, o lugar em que ocorreu esse desmoronamento (Arendt, 2002, p. 227).

⁷Em todas as formas de fascismo se elegem aqueles aos quais se nega o compartilhamento do “nosso” mundo.

Bibliografia

- ADORNO, T. W. (1995) *Educação e Emancipação*. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- ARENDT, H. (2002) A crise na educação. Em: *Entre o passado e o futuro*, Perspectiva São Paulo.
- DALBOSCO, C. (2009) *Sociedades complexas e formação de professores*. UPF/CNPq, Passo Fundo.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*, Tomos I e II, Taurus Madrid.
- HABERMAS, J. (1990) *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro.
- HABERMAS, J. (1993) A Ideia da Universidade: Processos de Aprendizagem. Em: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.74, p. 111 -130, jan./abr.
- HABERMAS, J. (2004) *A ética da discussão e a questão da verdade*. Martins Fontes, S. Paulo.
- KANT, I. (1996) *Sobre a pedagogia*. Editora da Unimep, Piracicaba.
- TUGENDHAT, E. (2007) Antropologia como filosofia primeira. Em: Pommer, Arnildo; Fraga, Paulo Denisar; Schneider, Paulo Rudi (orgs). *Filosofia e crítica – Festchrift dos 50 anos do Curso de Filosofia da UNIJUÍ*. Ed. UNIJUÍ, Ijuí, p. 183-200.
- YOUNG, M. (2011) O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Em: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez.

A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo

Education, the crisis of the public sphere and the challenge of forming democratic will under the aegis of neoliberalism

Angelo Vitório Cenci

Doutor em Filosofia. Universidade de Passo Fundo (UPF)- (UPF/RS/Brasil).
E-mail: angelo@upf.br

Resumo

O artigo toma como insight o problema constatado por Axel Honneth acerca da dissociação entre teoria da democracia e teoria da educação presente na filosofia política atual. Após posicionar o problema (I) explora-se a questão do enfraquecimento da democracia, resultante do hiperinflacionamento da sociedade de mercado neoliberal (II) e algumas das causas do descuido da educação para com a formação da vontade democrática (III). Por fim, no esforço de defender a necessidade de a educação ocupar-se com a formação da vontade democrática, concentra-se no delineamento de duas perspectivas. A primeira, retomando brevemente as contribuições de Kant, Durkheim e Dewey, em diálogo com Honneth, consiste em destacar a defesa da escola em seu ainda imprescindível papel regenerador de condutas democráticas. A segunda, atém-se a considerar a esfera dos processos educativos formais - com base no conceito de liberdade social - ainda como um contexto propício para a formação inicial da vontade democrática e, pois - sob condições de relações de reconhecimento recíproco - de realização dos primeiros fundamentos da liberdade social (IV).

Palabras Clave: Educação, esfera pública, vontade democrática, liberdade social.

Abstract

The article takes as an insight the problem observed by Axel Honneth about the dissociation between democracy theory and education theory present in current political philosophy. After positioning the problem, (I) we explored the question of the weakening of democracy, resulting from the hyperinflation of neoliberal market society (II) and some of the causes of neglect of education towards the formation of democratic will (III). Finally, in the effort to defend the need for education to deal with the formation of the democratic will, this article focuses on the outline of two perspectives. The first, briefly reviewing the contributions of Kant, Durkheim and Dewey, in dialogue with Honneth, is to highlight the school's defense in its still indispensable regenerative role of democratic conduct. The second is to consider the sphere of formal educational processes - based on the concept of social freedom - as a context conducive to the initial formation of the democratic will and, under conditions of relations of reciprocal recognition, foundations of social freedom (IV).

Key words: Education, public sphere, democratic will, social freedom.

CENCI, A.V. (2019) "A educação, a crise da esfera pública e o desafio da formação da vontade democrática sob a égide do neoliberalismo", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 305-319. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RECIBIDO: 24/10/2018 – ACEPTADO: 30/11/2018

Introdução

O presente texto toma como *insight* o problema constatado por Axel Honneth acerca da dissociação entre teoria da democracia e teoria da educação, presente na filosofia política atual. Partimos da aceitação de que as causas identificadas por Honneth são corretas, mas entendemos que esse fenômeno, olhado pelo prisma filosófico-educacional, é mais complexo do que o autor dá a entender. Por essa razão, ao longo do texto procuramos aprofundar o diagnóstico honnethiano acerca dessa problemática aproximando-o das análises desenvolvidas por Pierre Dardot e Christian Laval acerca do capitalismo neoliberal e das transformações sofridas pela educação no interior deste. No primeiro passo do percurso situamos a problemática em sentido geral (I), a partir da qual tratamos do problema do enfraquecimento da democracia, resultante do hiperinflacionamento da sociedade de mercado (II). Seguimos com a questão acerca da omissão da educação em relação à formação da vontade democrática que marca a visão neoliberal e que afeta cada vez mais a escola (III), e concluímos retomando brevemente o legado da filosofia política moderna, assim como algumas perspectivas para o possível restabelecimento do nexos entre democracia e educação e, pois, para o fortalecimento da formação da vontade democrática a partir do conceito de liberdade social de Honneth (IV).

1. Posição do problema

A questão do enfraquecimento da esfera pública democrática assume contornos dramáticos no contexto atual. Desde os anos 70 do século passado o mundo está marcado por uma crescente acumulação de riquezas, pelo aprofundamento da desigualdade social, pelo drástico enfraquecimento da democracia, assim como pela crescente transformação da educação em meio de ensinar os sujeitos a se converterem em seres economicamente produtivos. Organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE continuam a estimular, com base na teoria do capital humano, uma concepção de educação que tem como norte o investimento pessoal produtivo visando dar conta da competitividade econômica em escala global e do rendimento individual. Nessa teoria, sustentáculo da nova ordem educacional mundial, o capital humano é concebido fundamentalmente como um bem privado, concernente aos conhecimentos que podem ser valorados economicamente e incorporados aos indivíduos, bem este alicerçado em seus conhecimentos, qualificações, competências e características individuais. No dizer de Lima (2012), tal modelo pode ser sintetizado no lema "aprender para ganhar, conhecer para competir" e traduz, em última instância, a "apologia da aprendizagem útil para a empregabilidade" (p. 27).

Esse fundamento ideológico da nova ordem educativa mundial, que concebe a pessoa como recurso humano e como consumidor a satisfazer, é difundido visando a formação de trabalhadores em condições de se adequarem, no que tange a conhecimentos e técnicas, às novas exigências produtivas e organizacionais em um

contexto marcado fortemente pela reestruturação dos processos produtivos. Trata-se de uma nova ordem educativa em que o sistema educacional volta-se para a competitividade econômica, é gerenciado segundo o modelo empresarial e estruturado como um mercado. A lógica deixa de ser a do estado educador para transformar-se na de um serviço privado ofertado a um cliente (Laval, 2004). A educação deixa de constituir-se em um meio de democratização da cultura e passa a ser considerada como um bem de capital. Nessa lógica, a educação é transformada em um negócio privado de consumidores que buscam maximizar seus interesses. Como refere Laval, "trata-se, de fato, de retirar a educação da esfera pública, regida pela autoridade política, para confiá-la inteiramente ao mercado (...)" (p.99). Nesse cenário se configura uma crise tanto da educação - outrora voltada à formação do cidadão e a uma visão de universalização da cultura - quanto da esfera pública e da democracia em escala global.

Em sua hegemonia o neoliberalismo compartilha com o velho modelo de desenvolvimento econômico assentado no Produto Interno Bruto *per capita* a coexistência com níveis alarmantes de desigualdade social. Tal modelo desonera o estado de sua responsabilidade para com a educação, judicializa e privatiza a política e transforma profundamente as estruturas de poder, tirando dos governos a capacidade de decidir os rumos da economia e das políticas sociais. Apresenta-se, assim, um novo modo de configuração da sociabilidade que afeta diretamente tanto a forma de constituição dos processos de individualização e socialização quanto o modo como se compreende a ideia de um mundo comum e a democracia. Muitos dos progressos normativos obtidos no período pós-guerra foram revertidos pela atual forma neoliberal do capitalismo. Há autores que ao analisarem esse quadro o retratam como de democracia de "baixa intensidade" (Santos, 2003), outros usam expressões como "desdemocratização" (Dardot e Laval, 2016), "democracia de mercado" (Rancière, 2014), "democracia de consumidores" (von Mises, 2017) ou, mesmo, "pós-democracia" (Crouch, 2004; Casara, 2017). Também para a educação em prol da constituição de um *ethos* democrático as consequências desse estado de coisas são profundas. Sob tal lógica, os direitos são convertidos em produtos e o cidadão em mero consumidor destes.

Como indica o economista Thomas Piketty (2014), a desigualdade de renda vem aumentando desde o final das duas grandes guerras e a concentração de riquezas no século XXI atingiu níveis semelhantes aos do início do século XX. Não bastasse, há a tendência de as riquezas se concentrarem ainda mais em um contexto em que se consolidam as sociedades de mercado capitalistas como hegemônicas em quase todo o planeta. Este autor oportunamente demonstrou que o capitalismo de livre mercado, em razão da ausência de uma intervenção redistributiva mais eficiente por parte do Estado, gera oligarquias antidemocráticas e que o capital tendeu, ao longo da história, a produzir níveis cada vez maiores de desigualdade, como é o caso atualmente. Em sua análise, Piketty (2015) é claro em indicar que o abismo da desigualdade jamais será superado

sem a implementação de políticas de redistribuição efetiva da renda e dentre elas destaca o papel da educação pública.

Para além da desigualdade e de todas as consequências que desta decorrem, esse modelo atinge diretamente a formação da vontade democrática, sobretudo no que concerne ao papel historicamente desempenhado a esse respeito pelas instituições educativas. Na base de uma sociedade em que prevalece o esgotamento da democracia liberal, multiplicam-se formas de enfraquecimento da esfera pública democrática. Não bastasse, como lembra Honneth (2013), a educação organizada pelo estado converteu-se contemporaneamente em um capítulo descuidado dentro da própria filosofia política e da teoria da democracia¹. Com efeito, a tradição do pensamento ocidental atribuiu à educação uma dimensão central dentro da filosofia política e, pois, para a formação democrática da vontade. É por essa razão que Honneth, atento a tal herança, constata que, sem orientações adequadas sobre o modo como deve ser despertada nas novas gerações a capacidade para a cooperação e a iniciativa moral, não seria possível criar condições para a cooperação conjunta na autodeterminação da vontade democrática.

2. A lógica neoliberal e o enfraquecimento da democracia

É justamente o ideário de escola e de educação republicanas - assentado originariamente no objetivo de formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem - que é colocado em questão no atual contexto. Essa mudança ocorre no cenário das sociedades capitalistas ocidentais que possuem como característica o acentuado enfraquecimento da democracia e o hiperinflacionamento da sociedade de mercado. Nesse sentido, em seu diagnóstico à respeito de tais sociedades, Dardot e Laval (2016) destacam que a sociedade neoliberal, enquanto sociedade de mercado que é, concerne a uma figura singular do capitalismo e precisa ser entendida como tal. Sua originalidade estaria em criar um conjunto de regras que definem não apenas um regime de acumulação distinto dos anteriores, mas também uma outra sociedade, muito diferente dos contornos outrora pensados pela democracia liberal. O neoliberalismo possui uma ideia muito particular de democracia que, no limite, aspira a ficar imune a qualquer tipo de deliberação e de controle social, almejando, no fim das contas, a desativar o jogo democrático. Ele envolve um processo de “desdemocratização”, que consiste fundamentalmente em “esvaziar a democracia de sua substância sem a extinguir formalmente” (Dardot e Laval, 2016:20; Também Casara, 2017: 36). Esvazia-se a democracia tanto em sua forma participativa quanto representativa ao mesmo tempo em que se inviabiliza a concretização dos direitos sociais e se coloca em xeque as garantias e direitos fundamentais. No mesmo sentido que Dardot e Laval, mas utilizando outra expressão, Casara argumenta que num estado “pós-democrático”, além de o poder político e o poder econômico se identificarem quase “sem pudor”, perdendo seus limites, a democracia não permanece mais como um conteúdo substancial e vinculante, mas como “um elemento discursivo apaziguador”; “o significante “democracia” não

desaparece, mas perde seu conteúdo” (Casara, 2017: 23-31), um “significante vazio” (Brown, 2009), permanecendo viva apenas em razão de sua funcionalidade.

No neoliberalismo, os indivíduos tendem a ser submetidos à lógica da concorrência em todos os âmbitos, além de este modelo produzir determinados tipos de relações sociais, de maneiras de viver e de subjetividades, influenciando a forma como os sujeitos são levados a se comportar, a se relacionar com os outros e consigo mesmo. Sua característica principal é a generalização do mercado e da concorrência adotando a empresa como modelo preponderante de subjetivação. O neoliberalismo pretende, pois, desenvolver a lógica do mercado como lógica normativa generalizada cuja abrangência vai do estado até, se possível, o mais íntimo da subjetividade. Para Dardot e Laval (2016), o grande *tour de force* do neoliberalismo foi ter conseguido obter, por parte do próprio indivíduo, um autogoverno de modo a este produzir certo tipo de relação consigo mesmo, agindo de maneira a vir a conformar-se por si mesmo a determinadas normas. A grande novidade do neoliberalismo residiria “na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportarem as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para tornar essas condições cada vez mais duras e perenes” (p.329). Nesse mesmo sentido, Sennett (2006) lembra que o capitalismo flexível do neoliberalismo impõe novos controles e autocontroles convertendo-se, muitas vezes, em um poder ilegível.

Dardot e Laval (2016) chamam a atenção ainda para o fato de o neoliberalismo, enquanto normatividade que é, exceder em muito o âmbito da esfera mercantil e financeira, precisamente por se constituir num sistema de normas profundamente arraigadas tanto nas práticas governamentais quanto nas políticas institucionais, nos estilos gerenciais e nos modos de vida. Sua pretensão é produzir uma relação do sujeito individual consigo mesmo homóloga à relação do capital com ele próprio. A racionalidade mercantil neoliberal visa abarcar todas as esferas da existência humana de maneira a fazer desaparecer a separação clássica existente na democracia liberal entre esfera privada e esfera pública e a corroer esta última até seus fundamentos. Entre outros aspectos, a própria cidadania moderna, tal qual gestada desde o século XVIII, é colocada em xeque. O cidadão imbuído de uma responsabilidade coletiva é substituído pelo *homem empreendedor* que pretende se constituir na referência da ação pública até então constituída pelo *sujeito de direitos*. Mais grave, chamam a atenção os autores, “a corrosão progressiva dos direitos sociais dos cidadãos não afeta apenas a chamada cidadania ‘social’, ela abre caminho para uma contestação geral dos fundamentos da cidadania *como tal* (...)” (Dardot e Laval, 2016:381-382-grifos dos autores). Nesse espectro, a racionalidade neoliberal impõe seus próprios critérios de validação, completamente distintos dos princípios morais e jurídicos da democracia liberal.

A lógica do neoliberalismo é que o mercado assegura a coesão social, dado sua eficiência, em oposição à suposta ineficiência do estado. A questão é que, quando

guiado por tal lógica, o mercado é desagregador da coesão social por gerar alta concentração de riqueza, desigualdade e exclusão social. Se no liberalismo clássico o campo econômico é delimitado pelo campo político, no neoliberalismo é o mercado quem governa o estado e ambos buscam governar as pessoas de acordo com a lógica do primeiro. O neoliberalismo gera caos social e sobre esse caos adentra com sua solução verticalizada, sendo mínimo nos direitos sociais e nas garantias fundamentais, mas forte no controle autoritário das pessoas/cidadãos, sobretudo dos indesejáveis e dos mais vulneráveis socialmente. Uma das expressões de tal solução era a postulada por Milton Friedman, acreditando que aplicar a doutrina do choque às sociedades era uma eficiente forma de fazê-las aceitar o capitalismo desregulado em sua forma mais pura (Klein, 2008). A doutrina do choque mostra como o capitalismo consegue se fortalecer em meio a situações de crises, inclusive graves, assim como revela que os donos do capital costumam sair delas mais ricos, mesmo sendo seus causadores. Trata-se de uma visão que sustenta que a melhor forma de impor modelos neoliberais fundamentalistas é após um grande estado de choque coletivo em que o desastre se apresenta como um grande véu para tal imposição. Como o define Klein (2008), o choque é a pilhagem sistemática da esfera pública depois de um desastre.

O neoliberalismo, na medida em que constitui uma lógica ou uma razão de mundo, intenta impregnar a concepção de mundo e as práticas das pessoas em todas as esferas de suas vidas. Tudo deve ser visto de acordo com essa lógica privada que tende a se generalizar de maneira a impregnar os próprios agentes implicados na escola, estendendo a lógica do privado àquilo que é público. Isso significa que o estado passa a gerenciar a educação por tal lógica vinculando a ela o modelo empresarial. Essa generalização da lógica do mercado afeta a questão da reprodução da vida social. Durkheim (2009) oportunamente chamara a atenção para o fato de que em um contexto pós-secular o estado teria a incumbência de dar as coordenadas para a reprodução social e a escola teria aí um papel central. Dessa perspectiva, a formação democrática da vontade, via a escola, constitui-se como algo fundamental para a própria reprodução social. A generalização da lógica de mercado como socializadora tem todavia seu limite: ela é incapaz de reproduzir adequadamente a vida social por ser reducionista e por esbarrar muitas vezes na resistência dos dominados e dos indesejáveis.

3. A omissão com a tarefa da formação da vontade democrática

Se um dos aspectos da crise com que aqui nos ocupamos é o enfraquecimento da esfera pública democrática pela tendência à generalização do modelo de mercado do neoliberalismo, o outro é a omissão com a formação da vontade democrática. A nosso ver esses dois fatores estão profundamente interligados uma vez que uma sociedade “desdemocratizada” ou “pós-democrática” não apenas descuida, como também dispensa a educação enquanto meio de formação da vontade democrática. Aliás, esta lhe seria uma tarefa incômoda pela sua inconveniência e non sense. Portanto, se a

democracia perde seu substrato, o mesmo tende a ocorrer com a tarefa da educação em relação à formação da vontade democrática. Todavia, como seria possível à filosofia política ou à teoria da democracia pensar numa sociedade democrática sem tratar com esmero a questão da formação da vontade democrática?

Honneth (2013) constata que a separação da educação em relação à teoria da democracia pode ser situada a partir de dois aspectos gerais. O primeiro é o argumento que remonta a Rousseau de que uma ordem estatal republicana bem constituída depende de uma boa educação e vice-versa. Em Rousseau (2010), o que garantia o elo entre formação e democracia era a ideia do bom cidadão convertida em uma vontade democrática bem formada, ou seja, virtuosa, o que demandava a formação da vontade como educação do amor-próprio. Como lembra Dalbosco (2016), a vontade virtuosa é aquela que reúne condições de garantir "a igualdade nas relações humanas e sociais, pois Rousseau está convicto de que é pelo princípio da igualdade que se pode assegurar a justiça na vida republicana" (p.265). Dessa premissa decorre a tese de que a educação deve ser um lugar privilegiado para o aprendizado da cultura democrática e para o fomento da maioria democrática dos cidadãos.

O segundo aspecto da separação da educação em relação à teoria da democracia decorre da constatação de que o divórcio entre ambas leva a um duplo problema, a saber: (a) a uma concepção truncada de democracia – por depender de comunidades de tipo tradicional para sua reprodução e (b) a uma falsa concepção normativa de neutralidade do estado baseada na ideia do não envolvimento deste com o fomento da maioria democrática dos cidadãos. Nesse caso, a formação de tais valores deveria ficar restrita à esfera privada da família e de grupos sociais ou de comunidades de valores. Em suma, de acordo com o primeiro aspecto a educação formal não teria mais condições de despertar as capacidades próprias à deliberação pública para além da socialização infantil e à parte de moralidades particularistas ancoradas em tradições; conforme a segunda, é colocado em questão "o direito do estado constitucional de dotar de objetivos de formação democrática os processos educacionais por ele organizados" (Honneth, 2013: 553).

Há que se detalhar tais aspectos. O primeiro deles, referindo que a disseminação da ideia de que somente restaria ao estado democrático de direito uma margem estreita para a reprodução de suas bases morais e culturais, teria como suporte a tese de Böckenförde que defenderia que a reprodução da democracia dependeria do "fornecimento de tradições anteriores a ela" (Honneth, 2013: 549). De acordo com tal tese, a conservação das democracias dependeria de costumes e atitudes morais que só poderiam ser desenvolvidas em comunidades estruturadas com base em orientações éticas substanciais, como as de tipo religioso. Os sistemas políticos não teriam, pois, os instrumentos apropriados para tal. A conclusão decorrente desta tese é a negação de que os processos educacionais organizados pelo estado possam ter qualquer valor para

o desenvolvimento de posturas promotoras da democracia. Por conseguinte, resulta dessa omissão dos processos de ensino, que as atitudes democráticas vinculadas à formação da vontade democrática-tais como capacidade de tolerância, a capacidade de se colocar no lugar dos outros e a orientação pelo bem comum - não seriam mais desenvolvidas em processos educacionais organizados pelo estado, mas no máximo em ambientes de caráter pré-político de comunidades tradicionais.

O segundo aspecto refere-se, como mencionamos, a uma falsa concepção normativa de neutralidade do estado em relação à formação democrática da vontade. De acordo com esta, o desenvolvimento dos princípios da formação da vontade democrática não poderia mais ser fomentado mediante o ensino escolar público. Honneth (2013) julga plausível que isso tenha ocorrido involuntariamente até, talvez, como resultado da intenção de considerar-se o crescente pluralismo das culturas étnicas e religiosas e seu acento à imparcialidade do ensino organizado pelo estado. Todavia, argumenta que ao fazer isso restam duas alternativas. A primeira consistiria em apelar para um caráter de neutralidade do estado "contra uma sobrecarga da educação escolar com valores políticos, estranhos a ela"; a segunda implicaria, por parte de pais, reclamarem do fato de que "com uma orientação excessivamente forte por objetivos democráticos a transmissão de funções promotoras da carreira profissional poderia ficar prejudicada" (Honneth, 2013: 551)².

Honneth destaca haver uma tendência hoje de a escola encarregar-se apenas com a tarefa de desenvolver um mínimo civil e de deixar aos pais a escolha do caráter cosmovisivo do ensino escolar. Todavia, considera que quanto mais a escola pública for considerada eticamente neutra para colocar no seu lugar escolas privadas com vínculos cosmovisivos, tanto mais a sociedade democrática perde um de seus principais meios para a "regeneração de seus próprios fundamentos morais" (2013: 552). Essa constatação leva-no a concluir que o conflito em torno do sistema escolar estatal se constitui também numa luta pela viabilidade futura das próprias democracias.

Com efeito, a ideia de que a democracia precisa criar, mediante processos de formação geral, as condições de sua própria reprodução está sendo fortemente enfraquecida pelo modelo atual de sociedade de mercado e de educação e foi perdida de vista pela filosofia política contemporânea. Como lembra oportunamente Honneth, nesse caso, "o estado de direito abandona quase o único meio que dispõe para criar nas futuras gerações as atitudes e orientações valorativas necessárias para sua própria reprodução" (2017: 404). Por conseguinte, a educação ficaria cada vez mais distante dessa tarefa postulada por pensadores como Durkheim e Dewey de reprodução e melhoria da democracia. Como é possível então a coesão social sob um prisma democrático sem a garantia de tal esforço? Honneth constata que se "essa margem para atividades autogeradoras só for considerada extremamente pequena, então, por consequência, dificilmente ainda se poderá atribuir uma importância política à educação

escolar” (2013: 549). A seu ver, a educação escolar ainda pode repercutir exitosamente na consciência da democracia na medida em que conseguir promover aspectos tão importantes quanto a capacidade de cooperação e a autoestima individual; de outro modo, em sentido negativo, pode também contribuir para seu solapamento sempre que veicular a submissão à autoridade e o conformismo moral.

Essa situação do enfraquecimento da esfera pública pela sociedade de mercado neoliberal e de descuido com a formação da vontade democrática recebe feições cada vez mais agudas, como se pode observar, a título de exemplo, na ideologia do aprendizado ao longo de toda a vida. Esta indica para um processo poderoso e silencioso de “desescolarização” e de conseqüente “pedagogização generalizada” das relações sociais (Laval, 2004: 18). A ideia do aprendizado por toda a vida muda a própria *natureza do saber escolar*, pois no seu lugar não se postula mais uma formação geral e, a rigor, nem mesmo especializada, mas uma formação profissionalizante com base nas competências necessárias para a formação do trabalhador polivalente e flexível, uma vez que agora o esforço do conhecimento passa a ser exigido estritamente por razões de interesse pessoal e de eficácia produtiva” (Laval, 2004: 48)³. À aprendizagem por toda a vida está coadunada a pretensão de uma socialização levada adiante exclusivamente pelo mercado de acordo com a lógica da empresa. Essa lógica se apropria da socialização escolar de modo que a escola, ao invés de ocupar-se com a formação da vontade democrática, volta-se para a profissionalização.

4. Por um restabelecimento do nexó entre democracia e educação: a questão da formação da vontade democrática

Diante do quadro apresentado até aqui, em que sentido é ainda possível postular-se a retomada do nexó entre democracia e educação? Para dar conta dessa pergunta faz-se necessário primeiramente voltar alguns passos atrás, retomando aspectos da tradição da filosofia política moderna. Com base em Rousseau e Kant, Honneth identifica na ideia do bom cidadão, como já mencionamos, o elo entre teoria da educação e teoria política. Todavia, como é possível pensar a figura do bom cidadão como vontade democrática bem formada no cenário amplamente desfavorável para tal que permeia a educação atualmente? O legado de autores como Rousseau, Kant, Schleiermacher, Durkheim e Dewey, lembra oportunamente Honneth, é o de que “sem orientações equilibradas sobre como se devem despertar na criança, ao mesmo tempo, a capacidade para a cooperação e a iniciativa moral própria, não parecia possível se explicar o que significaria falar da cooperação conjunta na autodeterminação democrática” (2013: 546). Com efeito, a tradição que vai de Kant à Durkheim e Dewey diferenciava o papel da educação privada em relação à pública distinguindo entre o direito dos pais de transmitir aos filhos suas próprias convicções de valor e a formação da vontade democrática mediante o exercício de comportamentos reflexivos orientado pela própria escola.

Na linha da formação da vontade democrática articulada a uma concepção republicana de educação Durkheim e Dewey defenderam o argumento de que a educação deve ajudar os educandos a desenvolverem a capacidade de entenderem uns aos outros como parceiros iguais nos processos comuns de aprendizado e a fomentar uma cultura associativa. Durkheim, ao definir a educação, refere que esta deve ter por objetivo "*suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto (...)*" (2009: 53-grifos do autor). Ao tratar do papel do estado em matéria de educação compreende que esta possui uma função coletiva por visar a adaptação da criança ao meio social em que viverá. O estado não pode se desinteressar pela educação por esta ter uma função precipuamente social. A educação deverá assegurar, pois, entre os cidadãos, uma *comunhão de ideais* e de *sentimento* de modo que sem esses qualquer sociedade seria praticamente impossível. Para dar conta dessa tarefa tão importante a educação não poderia ser "abandonada totalmente à arbitrariedade dos particulares" (Durkheim, 2009:61). Sob esse ponto de vista, Durkheim defende que a educação deve ter por base um certo número de princípios que sejam comum a todos e que cabe ao estado esclarecê-los e criar as condições para que sejam aprendidos nas escolas. Dentre esses, devem estar o respeito pela razão e pela ciência, assim como determinados "*sentimentos que estão na base da moral democrática*" (2009: 62 – grifos nossos).

Dewey (1959), por seu turno, considera a democracia uma forma de vida associada e uma sociedade é democrática na medida em que prepara todos os seus membros a, em condições de igualdade, usufruírem de seus benefícios. Tal tipo de sociedade somente se torna possível mediante um tipo de educação consoante a ela. Em relação aos objetivos ou fins da educação em uma comunidade democrática Dewey (1959) argumenta que a ideia de sociedade democrática só pode se aplicar a todos os membros em situação de mútua cooperação e quando existirem "convenientes e adequadas oportunidades para a reconstrução dos hábitos e das instituições sociais por meio de amplos estímulos decorrentes da equitativa distribuição de interesses e benefícios" (p.108).

Essa herança legada por autores como Durkheim e Dewey é o que permite Honneth (2013) postular novamente o nexos entre formação e democracia respondendo ao mesmo tempo aos dois aspectos que identificara na base da separação entre educação e teoria da democracia. Sua posição a esse respeito é clara: tanto a educação não deve deixar de despertar as capacidades do futuro cidadão para a deliberação pública – e isso para além da socialização que acontece na primeira infância e à parte de moralidades vinculadas a tradições – quanto não se pode abrir mão do direito próprio do estado constitucional de orientar processos educacionais com o objetivo de formação democrática da vontade. Nessa esteira, lembra que Kant defendera a educação pública, de acesso universal, capaz de evitar tanto os erros trazidos da família quanto de

desenvolver no educando as virtudes e capacidades do futuro cidadão. Este necessita de uma formação prévia à sua participação na esfera pública democrática de modo que esta não tenha como fim primeiro as aptidões profissionais e a preparação para gerar renda. Em Kant (1999), as aptidões profissionais, o conhecimento para o sujeito se orientar na sociedade civil e os princípios morais se constituem, antes, como meios de reconhecimento social e de possibilitar ao educando chegar paulatinamente à desenvolver a consciência de sua própria dignidade.

Todavia, a juízo de Honneth, Kant, mesmo enfatizando que a constituição de uma república dependeria muito mais do ensino de virtudes comunicacionais do que da transmissão de conhecimentos, ainda não conseguiria identificar a escola pública como um local de formação das capacidades democráticas. Esse passo decisivo foi dado por Durkheim e Dewey e o ponto de partida de ambos é a tese de que a preparação para a cidadania tem menos a ver com a transmissão de conhecimentos do que com a formação de determinados hábitos orientados para o agir, como os voltados para a cooperação democrática, próprios para a participação na esfera pública política. Com efeito, a escola com sua finalidade pública, seria um espaço próprio para fomentar modos de comportamento necessários à formação da vontade democrática e para tal precisaria apostar muito mais em desenvolver hábitos consonantes a uma cultura associativa do que em transmitir unilateralmente princípios morais.

Honneth (2013) reconhece que depois de mais de um século da publicação das obras de Durkheim e Dewey muita coisa mudou. Com efeito, hoje, a exemplo do que mostra o agudo diagnóstico de Dardot e Laval, em muitos contextos propõe-se um ensino escolar voltado quase que exclusivamente ao desenvolvimento de capacidades em vista do ponto de vista puramente econômico. Nesse quadro, não só a teoria da democracia, mas também as políticas de estado perderam em muitos contextos o interesse pela educação. Todavia, Honneth lembra oportunamente que estudos empíricos e sistemas de avaliação mostram que no plano internacional os sistemas escolares que hoje alcançam os melhores resultados são justamente aqueles onde os ideais democráticos prefigurados por Durkheim e Dewey foram realizados de modo mais aprofundado, como é o caso do sistema de educação público finlandês. Daí concluir: “as melhores formas escolares para as realizações e capacidades cognitivas dos alunos são aquelas que, ao mesmo tempo, vêm mais acentuadamente ao encontro da regeneração de condutas democráticas” (Honneth, 2013: 558).

Honneth não chega a sistematizar uma resposta ao problema que se colocou e que serviu de insight para o presente texto. Reconhece ser necessário resgatar o vínculo entre teoria da educação e teoria da democracia, mas não explicita de modo mais claro como este poderia ser retomado. Limita-se a indicar exemplos, como o do sistema público finlandês. Reconhece também (2017) sua omissão em relação ao importante papel que a educação institucionalizada poderia ter no marco de uma teoria da eticidade

democrática. A nosso ver, há, todavia, um elemento central de sua teoria da justiça que poderia, em caráter indiciário, servir de possível ponto de partida para tal. A ideia da formação da vontade democrática – ecoando o postulado da formação do bom cidadão prefigurado por Rousseau – articulada em Honneth a um conceito renovado de eticidade democrática, poderia ser ancorada em seu conceito de liberdade social.

A liberdade individual, compreendida sob o prisma da liberdade social, considera o indivíduo não de modo atomizado-como na liberdade negativa do liberalismo moderno – , mas é posta por Honneth como o critério ético nas diferentes instituições e práticas sociais. Os indivíduos somente podem realizar efetivamente sua liberdade mediante a participação em instituições sociais caracterizadas por relações de reconhecimento mútuo. Sob essa perspectiva, a liberdade social só pode ser exercitada no contexto social e em interação com os outros sujeitos. Poderíamos, pois, pensar aqui, com base em tal conceito, em um importante contraponto à lógica neoliberal e na possibilidade do cultivo da vontade democrática mediante o aprendizado da liberdade social e nas contribuições que instituições de educação formal como a escola poderiam oferecer a esse respeito mediante um ambiente permeado por relações de reconhecimento recíproco.

O cerne do conceito de liberdade social é buscado por Honneth no parágrafo 7 da *Filosofia do direito* de Hegel, mais precisamente no princípio ali formulado do “estar consigo mesmo no outro” ou “ser-si-mesmo-no-outro”, de acordo com o qual, mediante as instituições sociais os sujeitos são capazes de se relacionarem de modo a ser possível conceber sua contraparte como outro de si mesmos. Sob tal condição, a liberdade se amplia para o plano intersubjetivo e, nesse sentido, o sujeito somente pode se conceber como livre na medida em que conecta-se com os outros sujeitos no marco de práticas institucionais e em relações de reconhecimento mútuo. Pois os indivíduos somente realizam verdadeiramente sua liberdade na medida em que participam de instituições e práticas sociais caracterizadas por tais relações. Nesse sentido, a liberdade dos indivíduos só se torna possível na medida em que eles reúnem condições de participar em instituições em cujas práticas são asseguradas tais relações. Como frizam Werne e Melo a esse respeito, “as condições sociais ou institucionais, devem ser concebidas como uma ordem social justa que permite a cada sujeito individual participar em relações comunicativas que podem ser compreendidas como expressão da própria liberdade” (2007:38).

O esforço de Honneth consiste em voltar-se à realidade social com o intuito de encontrar os princípios de justiça já inscritos nas práticas das instituições existentes e de identificar a racionalidade interna à própria realidade social, mesmo que ainda não desenvolvida. Não se trata, todavia, de quaisquer instituições, mas daquelas que tenham garantidas “relações de reconhecimento que possibilitem de forma duradoura a realização mútua de metas institucionais” (Honneth, 2014: 78). Para que a uma tal

liberdade se manifeste na realidade objetiva o sujeito deve "querer levar adiante objetivos cuja realização suponha a existência de outros sujeitos que tenham objetivos complementares" (p.72). Pode-se supor aqui esse querer e essa consideração dos outros sujeitos como expressão de uma vontade democrática bem formada ou em formação e como contraposta à lógica individualista neoliberal tal como representada pela teoria do capital humano.

Sob esse ponto de vista, a esfera dos processos educativos formais, embora não tematizada por Honneth em seus escritos pode, sob condições de relações de reconhecimento recíproco e de realização dos primeiros fundamentos da liberdade social, ser considerada um contexto propício para a formação inicial da vontade democrática. Se por um lado Honneth se afasta da teoria de Hegel, na medida em que esse defendia o Estado como o principal condutor do processo de formação da vontade livre, por outro, ao dar destaque às instituições formais e informais da esfera pública democrática, sua perspectiva poderia muito bem situar a escola dentro do âmbito das instituições de realização da liberdade social e, pois, de configuração de uma eticidade democrática e da formação de uma vontade democrática.

Considerações finais

Ao tratar da relação entre educação e esfera pública democrática e chamar a atenção para o fato de a educação organizada pelo estado estar hoje separada da filosofia política Honneth toca em ao menos duas questões chaves, a saber: sobre como então ainda é possível de as sociedades reproduzirem-se conforme os parâmetros do estado democrático de direito e como é possível à escola auxiliar na tarefa da formação democrática da vontade. Vimos que essas questões se inserem em um contexto complexo, razão pela qual aproximamos a abordagem de Honneth das análises desenvolvidas por Pierre Dardot e Christian Laval acerca do capitalismo neoliberal e as transformações sofridas pela educação no interior deste. Procuramos indicar dois fenômenos que estão na base da separação constatada por Honneth entre teoria da democracia e formação democrática da vontade. O primeiro deles está associado à lógica de funcionamento neoliberal e ao hiperinflacionamento da sociedade de mercado; o segundo, ao descuido e omissão da educação em relação à formação democrática da vontade, fenômeno esse que afeta cada vez mais a escola. Nossa contribuição para o problema explicitado por Honneth se ateve ao delineamento de duas perspectivas. A primeira, retomando brevemente as contribuições de Kant, Durkheim e Dewey em diálogo com Honneth, consistiu em destacar a defesa da escola em seu ainda imprescindível papel regenerador de condutas democráticas e a segunda em considerar a esfera dos processos educativos formais, com base no conceito de liberdade social, como um contexto propício para a formação inicial da vontade democrática e, pois, sob condições de relações de reconhecimento recíproco, de realização dos primeiros

fundamentos da liberdade social. O diálogo permanente com os clássicos do pensamento educacional e a concepção honnethiana de liberdade social, de talhe hegeliano, possibilitam novas perspectivas para dar conta da retomada do vínculo entre teoria da educação e filosofia política, e pois da formação da vontade democrática em um contexto fortemente marcado pelo enfraquecimento da esfera pública democrática em meio ao hiperinflacionamento da sociedade de mercado neoliberal.

Notas

¹ Para Honneth, exemplos desse descuido em forma de ausência são as teorias da justiça de John Rawls e de Jürgen Habermas.

² Nessa mesma linha de raciocínio poderia ser situado o projeto da Homeschooling em discussão atualmente no Brasil e que atinge quase 2,5 milhões de estudantes nos Estados Unidos. A esse respeito Barbosa Oliveira (2017), Vasconcelos (2017) y Barbosa (2018). Outro exemplo é o da charterização da educação. Nos Estados Unidos as escolas charter (charter schools) são um modelo de escola mantida com recursos públicos, mas que adota a lógica da gestão privada. Esse tipo de escola teve origem na década de 1980, inicialmente concebida para ser um tipo de escola liderada por professores e para receber alunos que não se adaptavam às escolas tradicionais. Todavia, a experiência que nasceu para propiciar diferentes abordagens de ensino com tais alunos, se transformou numa indústria poderosa, competindo com as escolas públicas na atração de estudantes e de vultuosos recursos públicos. O pesquisador norte-americano Dwight Holmes explicita da seguinte maneira a dinâmica de funcionamento e os limites de tais escolas: "No geral, os milionários defensores da escola charter são obcecados em criar e expandir um sistema de educação paralelo à educação pública tradicional que reflita os valores corporativos e não seja responsável publicamente frente aos pais e a comunidades. Esse esforço exacerba a desigualdade de renda, uma vez que drena recursos de distritos escolares públicos e prejudica o seu sucesso" (In. Krawczyk, 2018).

³ Sob essa ótica muda o tipo de relação com o saber na medida em que este se converte numa relação de busca de certezas de caráter instrumental, imediatista e individualista. Como argumenta Biesta (2013), aprendizagem implica sempre um risco: o risco de não aprender o que se queria aprender ou, ainda, "de que você aprenda coisas que nem teria imaginado que aprenderia, ou que você nem teria imaginado que desejaria aprender" (p. 45).

Bibliografia

- BARBOSA, L. M. R. (2018) *Ensino em casa no Brasil: aspectos legais*. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/184.pdf. Acesso em 12.03.2018.
- BARBOSA, L. M. R. y OLIVEIRA, R. L. P. (2017) "Apresentação do Dossiê: Homeschooling e o Direito à Educação" em *Pro-posições*. V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago, 15-20. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0015.pdf>
- BIESTA, G. (2013) *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Aautêntica, Belo Horizonte.
- BROWN, W. (2009) "Nous sommes tous démocrates à present", in AGAMBEN, G. et al. *Démocratie, dans quel état?* La Fabrique, Paris.
- CASARA, R. R. R. (2017) *Estado pós-democrático, neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis*. 2ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- CROUCH, C. (2004) *La posdemocracia*. Taurus, Madrid.
- DALBOSCO, C. A. (2016) *Condição humana e educação do amor-próprio em Jean-Jacques Rousseau*. Loyola, São Paulo.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. (2016) *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo, São Paulo.
- DEWEY, J. (1959) *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 4.ed. Nacional, São Paulo.
- DURKHEIM, E. (2009) *Educação e sociologia*. Edições 70, Lisboa.

- HONNETH, A. (2013) Educação e esfera pública democrática: Um capítulo negligenciado da filosofia política. *Civitas*. Porto Alegre, v. 13, n.3, p. 544-562, set.-dez. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16529>
- HONNETH, A. (2014) *El derecho de la libertad*. Katz, Buenos Aires.
- HONNETH, A. (2017) in DOBON, F. J.; HERZOG, B.; MARTINS, M. R. La Educación y la Teoría del Reconocimiento: entrevista a Axel Honneth. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 395-406. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/70297>. Acesso em 03.03.2018.
- KANT, I. (1999) *Sobre a pedagogia*. Unesp, São Paulo.
- KLEIN, N. (2008) *A doutrina do choque: a ascensão do capitalismo de desastre*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro.
- KRAWCZYK, N. (2018) Charter school: uma escola pública que caminha e fala como escola privada. Disponível em: <https://www.cartaeduacao.com.br/entrevistas/charter-school-uma-escola-publica-que-caminha-e-fala-como-escola-privada/> Acesso em 09.09.2018.
- LAVAL, C. (2004) *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Editora Planta, Londrina.
- LIMA, L. C. (2012) *Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na 'sociedade da aprendizagem'*. Cortez, São Paulo.
- PIKETTY, T. (2014) *O Capital no Século XXI*. Intrínseca, Rio de Janeiro.
- PIKETTY, T. (2015) *A economia da desigualdade*. Intrínseca, Rio de Janeiro.
- RANCIÈRE, J. (2014) *O ódio à democracia*. Boitempo, São Paulo.
- ROUSSEAU, J.-J. (2010) *Du contrat social*. Gallimard, Paris.
- SANTOS, B. S. (2003) *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- SENNETT, R. (2006) *A corrosão do caráter*. 11 ed. Record, Rio de Janeiro.
- VASCONCELOS, M. C. C. (2017) "Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?" en *Pro-posições*. V. 28, N. 2 (83) | Maio/Ago, 122-140. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0122.pdf>. Acesso em 03.03.2019.
- VON MISES, L. (2017) *As seis Lições*. LVM Editora, São Paulo.
- WERLE, D.; MELO, R. (2007) "Introdução: teoria crítica, teorias da justiça e a reatualização de Hegel", in HONNETH, A. *Sufrimento de indeterminação: uma reatualização da Filosofia do direito de Hegel*. Esfera Pública, São Paulo.

La Justicia social como problema político-pedagógico

Social Justice as a political-pedagogical problem

Margarita Sgró

Dra. en Educación. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales NEES-FCH-UNICEN.
E-Mail: msgro@fch.unicen.edu.ar

Resumen

En este artículo, nos proponemos examinar algunas de las miradas teóricas más difundidas sobre la relación entre educación escolar y justicia social. Pensamos que en ellas predomina un análisis fragmentado, destinado a generar, dentro de las oportunidades que da la educación, especialmente escolar, estrategias para reforzar aprendizajes necesarios en los sectores sociales más desfavorecidos, estrategias para ampliar el currículum oficial a culturas no hegemónicas o minoritarias, reconociendo de este modo la diversidad cultural, y también tácticas para revisar las prácticas de evaluación de los aprendizajes, considerando un abanico más amplio de resultados deseables. El debate es amplio, y textos ya considerados clásicos en el tema, como el de R. W. Connell, acaban, aunque lo nieguen, en antiguas propuestas compensatorias que impiden pensar lo educativo, específicamente el sistema educacional, como relativamente autónomo respecto de las orientaciones políticas generales de la sociedad. En este sentido, la relación entre educación, democracia y justicia social no puede ser analizada, de manera excluyente, desde la lógica de los sistemas educacionales y sus posibilidades de transformación social. Sostendremos la hipótesis que, para estudiar adecuadamente esta relación, es preciso partir de la idea que la justicia social es el problema político más importante de los sistemas democráticos contemporáneos.

Palabras Clave: Educación, neoliberalismo, justicia social, justicia curricular.

Abstract

This article intends to examine some of the most widespread theoretical views about the relationship between formal education and social justice. We think that a fragmented analysis predominates in them, which is designed to generate, within the opportunities that education gives, especially school education, strategies to reinforce the necessary learnings in the most disadvantaged social sectors. That is, strategies to broaden the official curriculum to include hegemonic or minority cultures; and in this way recognizing cultural diversity, and also tactics to revise learning assessment, considering a broader spectrum of desirable results.

The debate is wide, and texts considered to be classics on the topic, such as that by R.W. Connell, end up presenting, even when they deny it, old countervailing measures that prevent us from thinking of education, specifically the educational system, as relatively autonomous of the political orientations of society.

In this respect, the relation between education, democracy and social justice cannot be analyzed, in an exclusive way, from the logic of educational systems and their possibilities of social transformation. We will support the hypothesis that to adequately study this relation, it is necessary to start from the idea that social justice is the most important political problem that contemporary democratic systems have

Key words: Education, neoliberalism, social justice, curricular justice.

SGRÓ, M. (2019) "La Justicia social como problema político-pedagógico", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 321-332. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RECIBIDO: 01/03/2019 – ACEPTADO: 15/03/2019

Introducción¹

El gran interrogante consiste en saber si la meta de construir una sociedad justa puede tener la potencialidad suficiente como para generar los niveles de adhesión necesarios, que puedan contrarrestar las tendencias a la injusticia que provienen del mercado y las tentaciones de dominación y control cultural (Tedesco, 2010: 234).

Se escribe este artículo sobre las relaciones entre justicia social y educación, en un momento político y cultural de zozobra, no solo en América Latina, el mundo entero se presenta como un espacio hostil hacia las personas más débiles y más desprotegidas de la sociedad, al mismo tiempo que las estrategias económicas y políticas del capitalismo actual, las generan en grandes cantidades. Refugiados, extranjeros pobres, desempleados, excluidos de cualquier forma de vida digna, abundan en todos los países del mundo. La pobreza se extiende a la par de la escandalosa concentración de la riqueza que ya no respeta ningún orden, especialmente el de los sistemas democráticos.

En ese desorden social, pierden los bienes, la dignidad y hasta la vida, millones de personas, mujeres, niños y ancianos que probablemente no vuelvan a tener otra oportunidad. Y aun así o, tal vez, especialmente por ello, es preciso ocuparse de la justicia social y discutir en el campo de la pedagogía crítica, cualquier reduccionismo, cualquier tecnicismo, o conversación de expertos, cuando lo que se juega es la supervivencia de millones de seres humanos abandonados a su suerte, mientras las potencias mundiales destruyen sus territorios convirtiéndolos en campos de batallas ajenas, saquean sus riquezas naturales y sus bienes materiales y simbólicos. Lo que hasta ahora no había sucedido en América Latina, podría acontecer si las Derechas que gobiernan en el subcontinente, apoyaran una intervención militar a Venezuela.

En este sentido, ocuparse de la relación entre educación y justicia social no es de ningún modo un discurso retórico, contiene una intención política, la de explorar el potencial que el tema, tratado críticamente, tiene para develar las diversas formas de injusticia que, como en pocos escenarios, se presentan en las instituciones escolares públicas y gratuitas, sean de niños, jóvenes o adultos.

Contrariamente a lo que se afirma con frecuencia, la escuela ha dado muestras de una ductilidad que va más allá de las funciones específicas que se le atribuyen. Es un comedor para los niños y jóvenes cuando hace falta, puede ser el espacio de contención social para los más desprotegidos, y por momentos, lejos de ser funcional a las múltiples injusticias que generan nuestras sociedades, es un espacio, que haciendo gala de su autonomía relativa, puede enseñar educación sexual, alertar sobre el consumo de drogas, tratar con los protagonistas la problemática de la maternidad y paternidad adolescente, etc. Esto puede hacerse con mayor o menor participación de la comunidad al interior de la escuela, padres y madres, hermanos mayores o la comunidad en general.

Muchos ejemplos muestran la flexibilidad escolar cuando los actores, directivos o profesores de una institución, deciden hacer de ella un ámbito abierto a la comunidad, de cooperación y de múltiples solidaridades, como ocurre en lugares donde hay

población migrante, o pueblos originarios, allí es necesario pensar la diversidad cultural, el bilingüismo, el respeto por las diferencias, de un modo particular.

La relación estrecha que la educación mantiene con la reproducción y la renovación de la cultura, la colocan en un lugar central para ampliar, mediante la incorporación de contenidos y estrategias dialógicas, culturas diversas. Amplía los márgenes democráticos por fortalecer la diversidad lingüística y cultural en general. La sensibilidad social para la cooperación, también es un contenido que se aprende, así como se aprende a ser responsable de sí mismo y de los otros, o a tener actitudes fraternas.

Y la flexibilidad, reflexionada o no, planeada o no, se impone, porque entran a la escuela, junto con sus alumnos y sus maestros, situaciones altamente conflictivas, difíciles de ser ignoradas. Ellas atraviesan la organización del aula, de las tareas y de los tiempos a priori asignados para la enseñanza y el aprendizaje.

Estas decisiones, que las escuelas toman por las demandas lógicas de sus entornos, sin duda deben tener un correlato curricular y sin duda debe ser un currículum abierto y maleable, adecuado a las necesidades de cada lugar y tiempo. Cuando esta correlación no está claramente plasmada en la normativa y el currículum, es mayormente ignorada por la investigación teórica y sentida como un déficit de los sistemas educacionales, a los que al mismo tiempo se les exige modernizarse y transmitir una cultura contrahegemónica.

Son muchas demandas y sobre todo muy plurales y hasta contradictorias, aquellas que exigen incluir a todos en sistemas sociales altamente excluyentes. Compartimos totalmente la exigencia de inclusión social, pero sabemos que ella no puede desvincularse de una crítica que requiere comenzar por un diagnóstico adecuado de los tiempos que vivimos, un diagnóstico sobre el capitalismo y la cultura que dialécticamente produce y lo reproduce, identificando en él los vestigios de rebeldías y resistencias que puedan ser expresiones de injusticias moralmente sentidas aunque no específicamente elaboradas.

En este sentido, la relación entre educación, democracia y justicia social no puede ser analizada, de manera excluyente, desde la lógica de los sistemas educacionales y sus posibilidades de transformación social. Pues ese reduccionismo engendra un cierto extrañamiento, la educación es una práctica de naturaleza política, tensionada por los conflictos y las demandas de la sociedad, por el debilitamiento de la democracia y el aumento del control que impone el mercado, por ello no puede estudiarse como una institución exenta de condicionalidades. Sin embargo, pensamos que para examinar adecuadamente la relación entre educación y justicia social, es preciso partir de la idea que la justicia social es el problema político más importante de los sistemas democráticos contemporáneos. Por lo tanto, también es un problema pedagógico, cuyo abordaje debe tensionar las tendencias a la burocratización y el control con una práctica capaz de mantener una autonomía relativa, con respecto a los lineamientos de las

políticas públicas. Capaz de producir sentidos sociales o ponerlos en debate, y de renovar los procesos de interpretación, al mismo tiempo que en sus instituciones, la dinámica social que la permea, la lleva a desarrollar prácticas de solidaridad y responsabilidad que no han sido, suficientemente estudiadas, y con frecuencia valoradas negativamente. Esas son, en un sentido amplio, prácticas pedagógicas claramente opuestas a las tendencias hegemónicas de la cultura neoliberal que impera.

Crítica social y emancipación

Por ello, el enfoque de nuestra crítica tiene por objetivo conjugar la perspectiva de la Teoría crítica de la sociedad con una reconstrucción de la pedagogía que recupere los ideales de emancipación social que inspiraron a toda la tradición moderna.

Es lógico exigirle a la escuela que contribuya con la justicia social, mucho más cuando el capitalismo, en su estadio neoliberal, configura una cultura nueva. Una cultura en la que el pasado no sirve de referencia y el futuro es totalmente incierto, por lo tanto lo que queda es el presente. La cultura contemporánea, afirma Sennett (2008) inhibió la posibilidad de pensar el largo plazo.

La perspectiva emancipatoria en cambio, nos obliga a indagar en el presente, con ojos de futuro de tal manera que sea posible pensar la formación de un sujeto. Niños y jóvenes serán los responsables de un mundo que debe construirse en el presente.

Según Sennett, la cultura que engendra y exige el nuevo capitalismo, presenta tres desafíos diferentes al sujeto, a) el “tiempo” manejar relaciones a corto plazo, “pasar de una tarea a otra, de un empleo a otro, de un lugar a otro.” b) el “talento” desarrollar habilidades para el trabajo que siempre demanda nuevas capacidades, demandas constantes de adaptación a lo nuevo, “El orden social emergente milita contra el ideal de trabajo artesanal, es decir, contra el aprendizaje para la realización de una sola cosa, realmente bien hecha...” c) la capacidad de “renuncia” desprenderse del pasado, de las experiencias vividas, del aprendizaje acumulado. “Este rasgo de personalidad da un sujeto que se asemeja más al consumidor, quien siempre ávido de cosas nuevas, deja de lado bienes viejos aunque todavía perfectamente utilizables...” (Sennett, 2008: 10 y ss)

Siguiendo con esa crítica, el sociólogo nacido en Estados Unidos, analiza las consecuencias que dejó la globalización tanto en la cultura como en la empresa y afirma que la cultura empresarial del nuevo capitalismo inundó con sus características a toda la estructura social. El nuevo capitalismo requiere y forma consumidores que transfieren la cultura del consumo a la cultura política, en la que asumen una pasividad consciente que los convierte en consumidores-espectadores-ciudadanos. Al respecto, el autor señala algunas causas posibles por las que este nuevo tipo de ciudadano se va desinteresando de la política. Dice el autor:

“plataformas políticas que se asemejan a las plataformas de los productos fabriles, (...) se le pide que prescinda ‘de la madera retorcida que es la humanidad’ -como Immanuel Kant ha dicho de nosotros- (...) el consumidor-espectador-ciudadano,

deposita su confianza en las políticas más cómodas para el usuario y presta su conformidad a productos políticos siempre nuevos en oferta” (pp.138-139).

Son justamente esos diagnósticos, que leídos en clave de emancipación social, no autorizan lecturas parcializadas del conjunto de la sociedad, que por un lado alienta la competitividad, la eficiencia y la adaptabilidad mientras exige de la escuela prácticas de solidaridad y cooperación. Tal vez, tomando nuevamente el texto de Sennett, podríamos decir que la escuela no asume del todo la cultura fluida e inestable del nuevo capitalismo. Cultura que, simultáneamente, criticamos y exigimos. Los llamados constantes a modernizar la escuela, contienen buena parte de esta contradicción.

Siguiendo a Sennett, y su análisis de la cultura contemporánea, Juan Carlos Tedesco (2010), comienza discutiendo la noción de futuro y el peso que tuvo y tiene en las cuestiones educacionales. Sin discutir un concepto específico de justicia social y con un enfoque ecléctico por la diversidad de autores que trata, el pedagogo argentino explora las limitaciones que se imponen en la actualidad para pensar la educación con perspectiva de futuro. Desde los propósitos más básicos que ha tenido, como la incorporación de las jóvenes generaciones a la cultura y la formación moral, la idea de futuro es un presupuesto constitutivo del pensamiento educacional.

La pedagogía, se sustenta en un ideal que concibe la sociedad por venir, lo que implica pensar procesos de individuación y socialización que se van complejizando en el contexto de sociedades tensionadas entre el pluralismo y las tendencias al control que impone el crecimiento del mercado capitalista y su vocación de concentración de la riqueza y el poder.

Tedesco señala la dificultad de pensar el futuro, y basándose en varios autores, a los que coloca en el campo de la filosofía social, entre ellos A. Touraine, Z. Baumann, U. Beck, se detiene en Richard Sennett y su libro *La cultura del nuevo capitalismo*, ya mencionado. A partir de allí, el pedagogo argentino analiza los efectos de esta inhibición sobre las políticas educacionales, sobre la pedagogía en general y especialmente sobre la idea de un mundo más justo, señalando que esto afecta seriamente las posibilidades de pensar lo educacional inserto en el largo plazo, y concluye, y esto resulta muy interesante, en que aun así es imprescindible hacerlo como una tarea contracultural “Paradójicamente, cuando menos posibilidades existen para pensar y actuar con visión de futuro, es cuando resulta más necesario e importante que lo hagamos” (Tedesco, 2010: 232) Siguiendo el análisis de Sennett, Tedesco afirma que la sociedad de nuestro tiempo reniega del patrimonio cultural acumulado y por tanto, la incorporación de las jóvenes generaciones ya no dependería exclusivamente de su transmisión, mientras la reproducción material de la sociedad estaría técnicamente asegurada.

Interesa destacar aquí la idea de una tarea contracultural a la que los pedagogos - que no nos conformamos con la dirección que el mercado impone- estamos obligados. Esa tarea consiste en analizar descarnadamente la realidad en la que vivimos, y al mismo

tiempo, no renunciar a pensar una sociedad deseable para el futuro. En este marco, debe entenderse la relación entre educación y justicia social, sin perder de vista la cuestión que se coloca al comienzo de este trabajo. O sea, la pregunta por la fuerza normativa que pueda tener la noción de justicia social en el mundo contemporáneo para enfrentar el agravamiento de la desigualdad y el desprecio por la dignidad humana.

Es el propio Tedesco, el que cita en su análisis el discurso de Albert Camus en oportunidad de recibir el premio Nobel de Literatura en el año 1957, Camus dice:

“Cada generación, sin duda, creyó que debía cambiar el mundo. La mía sabe que ella no lo hará. Su tarea, sin embargo, tal vez sea más importante. Consiste en impedir que el mundo se destruya”².

Y agrega Tedesco:

“Desde este punto de vista, instalar el debate colectivo acerca del futuro, introducir la idea del largo plazo, promover la adhesión a los valores de la responsabilidad y de la solidaridad intergeneracional, constituyen un importante y decisivo programa político” (2010: 234).

Mientras la pregunta inicial de este trabajo es tema central para una filosofía de la educación, lo es también para la pedagogía que pretenda orientar una práctica política democrática incorporando los diagnósticos que destacan, entre otras cosas, las características de las culturas contemporáneas.

Aceptando la pluralidad de matices que comprende el concepto de justicia social, según diferentes autores³, tanto de la sociología como de la filosofía política y social, ellos tienen en común la oposición a cualquier forma de desprecio, discriminación, dominación o explotación. Las diferencias entre entender la justicia social como redistribución de la riqueza, reconocimiento social, derecho a la justificación y paridad de participación, son perspectivas que, en el marco de la Teoría crítica de la sociedad⁴, en sentido amplio, buscan comprender el alcance del tema en el mundo actual, y también pensar la forma metodológica que permita acceder a la experiencia pre-científica en la que se origina necesariamente el proceso reflexivo (Honneth, 2009-2011).

El tratamiento pedagógico de las relaciones entre educación y justicia social, la elección de un marco teórico referencial no siempre garantiza un análisis acorde, atento a las consecuencias que la mencionada elección pueda tener, y coherente con el espectro de problemas que surgen de la adscripción a una determinada perspectiva teórica. En este sentido, las limitaciones en el análisis de la relación, se deben, frecuentemente, a un tratamiento instrumental del problema, que surge de la parcialización del enfoque, aun cuando el mismo, se proclame de teoría crítica (Díaz, 2018). Las consecuencias de la adopción parcial de una teoría redundan frecuentemente en conclusiones erradas o, lo que es todavía más común en el campo educacional, en la traslación apresurada de conceptos de un campo de estudio a otro, que sin el examen recomendable, pierden no solo su potencialidad explicativa sino además, su pertinencia.

En el artículo “Justicia social y educación: sobre la producción de conocimiento socioeducativo desde la Teoría crítica”, Andrea Díaz explora con detalle los déficits interpretativos que surgen de comprensiones apresuradas y de apropiaciones que, como dice la autora “asimilan categorías, dimensiones y criterios normativos de justicia” (2018: 136) que no corresponde asimilar.

Políticas compensatorias y justicia social

Hemos dicho, en otras oportunidades, que a grandes rasgos, en un análisis sobre el discurso pedagógico moderno, europeo o latinoamericano, resulta evidente que la consideración de la educación como vehículo de emancipación social, fue cediendo su lugar a un pedagogismo difuso, fácilmente identificable con el esfuerzo de hacer de la educación un instrumento eficaz para la inserción social, sea en el mercado de trabajo, como por ejemplo, explícitamente en la Teoría del capital humano, o generando un proceso de adaptabilidad de los jóvenes a la sociedad.

Mientras los años ´50 y ´60 fueron años de expansión de los sistemas educacionales, de procesos de democratización social y política, por la inclusión de grandes masas de la población, en los años ´70 del siglo pasado, congruente con el avance neoliberal, la educación comenzó a ser tratada como un bien social y fue paulatinamente abandonándose la idea de bien público. Poco a poco fuimos familiarizándonos con el artilugio de denominar a la educación privada como educación pública de gestión privada, lo que enmascara, frecuentemente, criterios empresariales cuyo fin es el lucro.

Sin embargo, al mismo tiempo en que se van aceptando las desigualdades sociales como un problema sin solución, el tema de la justicia social gana su lugar en el campo de la teoría de educación, casi siempre colocando en el centro del problema la necesidad de reforzar la educación de los sectores más desfavorecidos.

Para ello, la mayor parte de las miradas teóricas carga la responsabilidad en las modificaciones que debe hacer el sistema educacional para incluir a las mayorías en un capitalismo expulsivo. La demanda de incluir en una sociedad excluyente es paradójica porque las dificultades que la escuela tiene para cumplir esta misión se ven como una deuda, en sociedades que alentan y alientan la privatización y la consecuente fragmentación de la oferta de ese derecho básico que es la educación.

La perspectiva emancipatoria se ve menguada y en su lugar aparece el éxito, la inclusión por el esfuerzo y los méritos individuales. Es el sujeto el que consigue incluirse, adaptarse a un sistema que, como señala Sennett (2008), exige docilidad, adaptabilidad al cambio, superficialidad en las relaciones afectivas y disposición a aprender continuamente nuevas competencias para el empleo, como un ámbito altamente fluctuante.

Sin embargo, adoptando una mirada emancipatoria, la escuela es una institución que por su carácter público, acoge a todos los niños y jóvenes, en ella aparecen múltiples

situaciones de injusticia, vivenciadas como tales por las víctimas, expresadas de manera difusa que se manifiestan en resistencias y luchas no siempre dichas, ni elaboradas individual o colectivamente, muchas de ellas ni siquiera tienen la posibilidad de “expresarse en el ámbito público-político” (Sgro, 2018).

No obstante, la Teoría crítica “pretende representar la voz de los “despreciados”, no solo para describirla o mostrarla, sino para transformar las condiciones objetivas y simbólicas que la oprimen” (Sgró 2008). En este sentido,

“la Teoría Crítica está obligada a renovar constantemente la mediación que establece entre teoría y praxis. Porque si el propósito es la elaboración de un diagnóstico del tiempo con intencionalidad emancipatoria el imperativo crítico alcanza necesariamente a las formas y condiciones bajo las cuáles se produce conocimiento y cómo se valida normativamente el mismo” (Díaz, 2018: 126).

La rigurosidad que propone el marco teórico referencial de la Teoría crítica de la sociedad, la recuperación de la voz de las víctimas, oídas desde un anclaje teórico que permita leerlas con intención práctico-emancipatoria, exige conciliar diagnósticos críticos sobre el capitalismo contemporáneo con una mirada pedagógica que complejiza el tratamiento del tema de la justicia social, y su relación con la educación.

Consignar la complejidad del tema, para luego analizarlo como una problemática curricular es un reduccionismo que opera posibilitando políticas educacionales como lineamientos ascéticos, que cualquier gobierno podría defender. Dado que el campo de producción de conocimiento se legitima con solo declamar una intención democratizadora, que pone a los pobres en el centro de la relación entre educación y justicia social. De allí que simplifadamente todo análisis termine en propuestas compensatorias, o como en el texto de Connell, en la pretensión de una justicia curricular que “compense” a los sectores más desfavorecidos, no solo a los pobres, y una escuela que se torne contrahegemónica.

Buena parte de las propuestas pedagógicas de los años ´90 del siglo XX, en el auge del neoliberalismo, tuvieron estas mismas características. Muchas de ellas están siendo remozadas, bajo el pretexto de la calidad de la educación para la democratización en sociedades que han quebrado los Estados nacionales, dejando librada a la voracidad de las clases dominantes la suerte de todos los ciudadanos. Sociedades que profundizan la desigualdad, estimulan culturas excluyentes y metodologías políticas represivas, cercanas al autoritarismo.

Para mostrar lo antes dicho, analizaremos ahora, el texto clásico de Connell, Escuelas y Justicia Social, publicado por primera vez en el año 1993.

Justicia distributiva y justicia curricular.

R. W. Connell discute con amplitud la relación entre las escuelas y la justicia social abarcando, en su obra, ya clásica, muchos de los aspectos antes referidos, con buen criterio busca involucrar a investigadores y maestros en un diagnóstico sobre las

dificultades que la escuela tiene para la promoción de la igualdad de oportunidades. Basándose en una concepción de justicia social como justicia distributiva, considera indistintamente a la educación como bien público y bien social que debe ser distribuido atendiendo a la pertenencia social de los alumnos. “Seguidamente emplearé el término “justicia” en el sentido que Walzer y Rawls le otorgan en su famoso libro *A theory of justice*, como un problema de honestidad en la distribución, cuyo criterio normal es la igualdad.” (2006:24)

El autor señala que las cuestiones que atañen a la justicia social en relación a la educación, precisan delimitar qué es la educación, como industria inclusive, ya que la mayoría de las sociedades “gastan” -así dice el autor- una gran cantidad de dinero en el sostenimiento de un “bien público” que no brinda los mismos beneficios para todos los miembros de la sociedad. (2006: 20-ss). De esta manera, explica por qué la justicia social es un tema educacional.

Al mismo tiempo, señala que la desigual distribución del bien educación no es un problema de la pobreza, de los pobres o de grupos desfavorecidos, como mujeres o pueblos aborígenes. Connell se interna desde el comienzo en el debate de la justicia en las escuelas sin discutirlo desde el punto de vista de una teoría crítica del Capitalismo, y sin discutir la naturaleza política de la educación y sus limitaciones. Su interés se dirige a una crítica de las características de los sistemas educacionales que, por un lado disminuyen las oportunidades a medida que se avanza en la pirámide educacional y por otro, mantienen una estructura rígida. En este sentido, serían las estrategias educacionales las que no pueden hacer frente a las crecientes desigualdades sociales.

Es interesante destacar que Connell señala los riesgos de caer en concepciones individualistas de la justicia que apunten a la consecución de lo que cada uno se merece independientemente del contexto social en el que se encuentra, “La igualdad individual es la condición de un orden social justo, no su objetivo” (2006: 25), previene sobre el riesgo de las propuestas que para enfrentar el problema de la inclusión de diferentes identidades y grupos sociales reducen la problemática de carácter cultural a un análisis económico de la empresa educacional y sin embargo, a lo largo del texto, el análisis de costos y beneficios que brindan los sistemas educacionales, las diferencias entre países ricos y pobres en la oferta educativa, las diferencias que existen en la denominación de la pobreza según distintos países, permiten ver un enfoque en el que la economía tiene un lugar predominante.

En el capítulo II del texto, Connell critica el modelo de educación compensatoria, por dirigirse siempre a un pequeño grupo de niños o jóvenes en situación de desventaja. Objetivamente dice: “Por lógica compensatoria entiendo el principio que se sigue cuando se suministran recursos adicionales a las escuelas que atienden a comunidades en situación de desventaja. La idea es sentar a los desfavorecidos a la misma mesa en la que los privilegiados ya están comiendo (2006: 74).

Distingue tres tipos de pobreza y analiza la “que resulta de la desigualdad en las economías de salarios elevados como Canadá, Estados Unidos y Australia” (2008: 31):

“En términos estadísticos, el mejor consejo que se puede dar a un niño pobre que pretenda alcanzar los niveles superiores de la educación es que elija unos padres más ricos. Dado que entre las competencias constitucionales de los ministerios de educación no está la de redistribuir a los padres, la respuesta política consistió en abordar la segunda mejor medida: sustituir mediante actuaciones oficiales los recursos que los niños no obtenían de sus padres. Y así nació la educación compensatoria” (Connell, 2006: 33).

El mismo autor aclara que lo dicho no es del todo una broma, porque ese experimento se hizo en Australia con niños aborígenes.

Recordemos que nuestra crítica se dirige a los enfoques teóricos que acaban caracterizando como déficits escolares los efectos de modelos políticos y económicos que buscan disociarse de sus consecuencias. En ese sentido, el análisis del autor pide a la escuela un comportamiento contrahegemónico, que ponga en discusión lo que está aceptado como práctica escolar, basada en la meritocracia, a la que denomina “corriente principal”. Ésta supone una organización por asignaturas, métodos de enseñanza convencionales, textos tradicionales y especialmente un método de evaluación que mide los resultados sin reparar en las diferencias de puntos de partida, reforzando un esquema que premia y castiga sin atender las condiciones de los diferentes grupos sociales. Agrega a esta caracterización que la “corriente principal, sugiere un consenso razonado. De lo que estamos tratando es, más bien, de un *currículum*⁵ socialmente dominante o hegemónico”. (Connell, 2006: 38)

Para enfrentar estas cuestiones que refuerzan la desigualdad, Connell propone el concepto de Justicia curricular al que le asigna tres principios, a) los intereses de los más desfavorecidos, b) participación y escolarización común, c) la producción histórica de la igualdad (2006: 63 y ss). El respeto a estos principios, afirma el autor, permitirían construir un currículum contrahegemónico. Es decir, un currículum que atienda los intereses de los pobres, de las mujeres, de las minorías sexuales y raciales, pues “el currículum hegemónico encarna los intereses de las personas más favorecidas” (2008: 64). El segundo criterio, refiere a prácticas de cooperación y de “aprendizaje no jerarquizadas”, esenciales para la preparación de los jóvenes para la vida democrática, y el tercer criterio, la producción histórica de la igualdad, resulta el de más difícil justificación, porque mientras se aboga por un currículum común que atiende los intereses de los grupos más desfavorecidos, la premisa de “ciudadanía participativa” alcanza a todos por igual. El propio Connell señala la dificultad que presenta conciliar la participación de todos para la vida democrática y al mismo tiempo cuidar a los sectores más desfavorecidos.

Es decir, por un lado el currículum debe ser contrahegemónico, y por otro garantizar la participación de todos sin fragmentar la representación. “Así, se puede decir que la

participación tiene prioridad y que el criterio de los menos favorecidos se aplica después de cumplirse el criterio de la participación” (2006: 68)

“De esta forma, los criterios contrahegemónico y de ciudadanía participativa se pueden considerar como elementos de un mismo proceso histórico. Ocuparse del conflicto entre ellos es una cuestión de elaborar juicios estratégicos sobre como favorecer la igualdad” (p.69)⁶.

Según nuestro parecer, el texto de Connell trata con profundidad las características de los sistemas educacionales y afirma que la consecución de la igualdad es un objetivo para toda la sociedad, sin embargo, reduce un problema político-pedagógico a un problema de diseño del currículum, a modificaciones intraescolares que parecen insuficientes para enfrentar el problema más grave de las democracias contemporáneas. Los años '90, fueron prolíficos en generar, dentro de la lógica del experimento neoliberal, una crítica que colocó a la escuela en su rol de atenuar las consecuencias de las políticas públicas que, mientras destruían el sentido de lo “común”, desfinanciaban salud y educación públicas, exigían a las escuelas estrategias que mitigaran el crecimiento exponencial de la desigualdad.

Algunas conclusiones críticas

Muchas páginas se han escrito de crítica al modelo neoliberal, la mayoría de las disciplinas que componen las ciencias de la educación han criticado al neoliberalismo, desnudado las estrategias del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, como veladas formas de dominación que los Estados Nacionales aceptaban por necesidad o imposición. Pero esa crítica no consiguió superar los límites del tecnicismo. Lo que era un tema profundamente vinculado con la emancipación social, con la ruptura de un modelo neocolonial, fue tratado como un problema del sistema educacional, de su incapacidad de responder rápidamente a las demandas siempre cambiantes de la sociedad. El remedio, fueron las tendencias a la “modernización”, inclusión de tecnologías y estrategias didácticas para una transmisión eficiente de saberes y fundamentalmente renovaciones curriculares y cambios en la normativa que disminuían las obligaciones de los Estados y abrían la posibilidad de convertir la oferta educativa en una empresa. En cambio, la crítica a los proyectos políticos que requerían eficiencia y flexibilidad de las instituciones para la formación de competencias, no fue lo suficientemente desarrollada, reforzando la aceptación y en un sentido, el estímulo a las estrategias del nuevo capitalismo, productivismo, mercantilización, credencialismo.

El debate no profundizó en los fundamentos políticos de la educación, más bien se aceptó el fin de una época que aspiraba a la transformación social. Si el neoliberalismo entendió la educación dentro de un marco productivista, las posiciones que lo criticaron lo hicieron dentro de la misma perspectiva hegemónica. Estrategias de parcialización de los enfoques político-pedagógicos fueron el barniz que cubría la despolitización con una

cultura de expertos. Del eficientismo, de la lógica de costo-beneficio, de invertir en educación o gastar en ella, de la lógica de modernización del sistema educacional sólo surgieron propuestas compensatorias.

Las múltiples perspectivas que otorgan a la educación un rol compensatorio sustentaron las políticas educacionales de largo aliento durante la segunda mitad del siglo XX y no fueron superadas en el presente siglo. El economicismo de teorías como la del Capital humano, vuelven con fuerza, en buena medida porque las críticas que pretendían develar sus déficits se hicieron en el marco de un paradigma que asumió la derrota del pensamiento crítico-emancipatorio, y paralelamente contribuyó a la consolidación de un pensamiento que por considerarse único, se convirtió en hegemónico. A partir de allí, la mayor parte del conocimiento producido sobre educación se dirigió al interior de la escuela y a reforzar las críticas sobre sus déficits y limitaciones. El esfuerzo de producir un conocimiento pedagógico-político, crítico, reside por un lado, en develar las múltiples lecturas apolíticas de un tema político y por otro, en encarar la crítica con un perfil emancipatorio, teniendo como premisa la defensa de la educación pública.

Notas

¹ Agradezco la lectura crítica y las sugerencias de la Dra. Andrea Díaz.

² Ver *Le Nouvel Observateur*, No. 2355.

³ Ver, entre otros, Nancy Fraser, Iris Young, Axel Honneth, Rainer Forst, Amartya Sen, Martha Nussbaum, John Rawls.

⁴ Nos referimos a autores como Max Horkheimer y Theodor Adorno, a Jürgen Habermas, a Axel Honneth y más recientemente a Rainer Forst (Cfr. Sgró, 2018a)

⁵ Subrayado en el original.

⁶ Cfr. Andrea Díaz, op. Cit. p. 136.

Bibliografía

- Connell, R. (2006) *Escuelas y justicia social*. Ediciones Morata. Madrid.
- Díaz, A. (2018) "Justicia social y educación: sobre la producción de conocimiento socio-educativo desde la Teoría crítica". En Manzione, M. Díaz, A. (org.) *Investigación socio-educativa. Problemas y abordajes*. CIC Comisión de Investigaciones Científicas-Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional del Centro.
- Sennett, R. (2008) *La cultura del nuevo capitalismo*. Edit. Anagrama. Barcelona.
- Sgró, M. (2018) Violencia política, derechos humanos y educación. En *Roteiro Revista da Universidade d' oeste de Santa Catarina*. Vol. 43. N° 2. Maio-agosto. Acceso: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/issue/view/290>
- Sgró, M. (2018a) Teoría crítica de la sociedad: Justicia social, un conjunto de problemas político-pedagógicos. En Manzione, M. Díaz, A. (org) *Investigación socioeducativa problemas y abordajes*. Edit. FCH-UNICEN-CIC.
- Tedesco, J.C. (2010) Educar para la justicia social. Nuevos procesos de socialización, ciudadanía y educación para América Latina. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, N° 52 julio-dic., Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el desarrollo, Embajada Real de Dinamarca, Real Embajada de Noruega.
- Tedesco, J.C. (2015) *La Educación Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Siglo XXI, editores, Buenos Aires.

Decisiones de los estudiantes de educación superior según el entorno social. Una conjetura basada en la reflexividad, en la biograficidad y en la investigación empírica

Decisions of higher education students according to the social environment. A conjecture based on reflexivity, biograficity and empirical research

Alicia Villar-Aguilés

Universidad de Valencia (España)

E-mail: alicia.villar@uv.es

Francesc Jesús Hernández i Dobon

Universidad de Valencia (España)

E-mail: francesc.j.hernandez@uv.es

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo presentar una conjetura epistemológica que combina un marco de análisis basado en la capacidad reflexiva, como parte intrínseca del desarrollo de la investigación social cualitativa y que denominamos como el salto de lo empírico a lo teórico, además de incorporar la perspectiva teórica de la biograficidad para el estudio de las trayectorias educativas en educación superior. Esta propuesta surge desde nuestra propia experiencia investigadora adquirida en diversas investigaciones dentro de una línea sobre transiciones y trayectorias en educación superior en el sistema español. Para enmarcar este salto de lo empírico a lo teórico presentamos, como resultado, una conjetura reflexiva basada en esas investigaciones realizadas y que puede considerarse como una proposición científica que se supone cierta pero no ha tenido todavía una demostración completa. Sin embargo, su formulación supone un ejercicio en sí mismo de reflexividad epistemológica que persigue contribuir al avance en la investigación social en educación superior.

Palabras Clave: Epistemología, decisiones educativas, educación superior, reflexividad, biograficidad.

Abstract

The aim of this paper is to present an epistemological conjecture that combines a framework of analysis based on reflective capacity, as an intrinsic part of the development of qualitative social research, which we refer to the leap from the empirical to the theoretical, as well as incorporating the theoretical perspective of biograficity for the study of higher education pathways. This proposal arises from our own research experience acquired in varied researches within a line on transitions and trajectories in higher education in the Spanish system. To frame this leap from the empirical to the theoretical we present, as a result, to reflective conjecture based on those researches carried out and that can be considered as a scientific proposition that is supposed to be true but have not yet had a complete demonstration. However, its formulation supposes an exercise in itself of epistemological reflexivity that seeks to contribute to the advance in social research in higher education

Key words: Epistemology, educational decisions, higher education, reflexivity, biograficity

ALÍCIA VILLAR-AGUILÉS, A. Y HERNÁNDEZ I DOBON, F. J. (2019) "Decisiones de los estudiantes de educación superior según el entorno social. Una conjetura basada en la reflexividad, en la biograficidad y en la investigación empírica", en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 29, vol. 2 – jul./dic. 2019, pp. 333-343. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina

RECIBIDO: 29/01/2019 – ACEPTADO: 12/02/2019

1. El problema del tránsito a lo teórico desde la investigación cualitativa

Las técnicas de investigación social cuantitativa disponen de un repertorio de métodos estadísticos para producir proposiciones generales de carácter teórico, o al menos, enunciados cuya validez está acotada en los márgenes de la significatividad. Sin embargo, esto no sucede en el caso de las técnicas de investigación social cualitativa, que hunden sus raíces en la formulación decimonónica de la hermenéutica. Ésta se basa en la distinción, que encontramos, aunque formulado de maneja imprecisa, en los textos de Friedrich D. E. Schleiermacher (1985) entre “explicar” (*erklären*), es decir, atribuir nexos de causalidad entre dos acontecimientos, y “comprender” (*verstehen*) (p.59), que exige la aprehensión de nexos de sentido. La traslación de esta dualidad a las ciencias sociales se encuentra en Weber (1980), en cuya analítica de la acción cobra preponderancia el *verstehen*: “Debe denominarse «acción» a una conducta humana (resulta indiferente si es un hacer externo o interno, un omitir o un permitir) siempre y cuando las personas actuantes vinculen a ella un sentido subjetivo” (p.1).

La cuestión metodológica relevante es cómo la persona que realiza investigación social *descubre* el sentido que los individuos vinculan a su acción. La respuesta de Weber apunta a que no se trata de aprehender el sentido “objetivamente correcto” o “verdadero”, de lo que se ocuparían otras ciencias “dogmáticas” (*sic*), como la jurisprudencia, la lógica, la ética y la estética, “que pretenden investigar en sus objetos el sentido ‘correcto’ o ‘válido’”, podríamos decir, el sentido en sí. Sino que se trata, en las ciencias empíricas de la acción, a saber, la sociología y la historia, de aprehender el sentido para la persona actuante o para nosotros. Obsérvese este importante fragmento sobre el significado que atribuye a “sentido”: “El sentido es, o bien, a) el sentido efectivo [...] o b) el sentido supuesto subjetivamente en los tipos ideales construidos conceptualmente por el sentido o que las personas actuantes los consideran como tipos” (Weber, 1980:1). Aunque Weber enuncia la distinción entre sentido *efectivo* y sentido *supuesto* tiene que haber un nexo entre ambos. Es decir, el sentido supuesto, por ejemplo, en la elaboración de “tipos” tiene que ser efectivo para la persona actuante, ya sea considerada singular o colectivamente (Hernández, 2018).

No hay que pasar por alto el hecho de que Weber no confunde la atribución de sentido de los individuos (lo que denomina sentido subjetivo) con el sentido mismo de la acción. Una “formación discursiva” (utilizando la noción de Foucault) no se reduce a lo que enuncia un sujeto (que, por otra parte, no tiene preeminencia epistemológica), sino que se encuentra en agregados, los cuales se invocan con diversos conceptos, como: “código” en el caso de Bernstein, “archivo” en el caso de Foucault, “campo” en el caso de Bourdieu o, en definitiva, “ideología” para el marxismo o “cosmovisión” para la sociología del conocimiento inspirada en Mannheim, que son los que permiten en definitiva atribuir pertinencia a un fragmento discursivo.

Ahora bien, se puede incurrir en un par de errores metodológicos, según apreciamos en algunas investigaciones. El primero es adoptar una perspectiva “deductiva”: dar razón

de la formación discursiva (o su fragmento, el denominado *verbatim*) desde el agregado, lo que no es más que incurrir en el clásico *cherry picking* (falacia de prueba incompleta, supresión de pruebas). El segundo es aplicar a la formación discursiva un carácter explicativo, y no comprensivo, lo que sucede cuando se dejan de lado los nexos de sentido y se incide en la explicación causal. ¿Cómo superar estos errores metodológicos? En este punto, constatamos una muy frecuente apelación a diversas nociones que podemos referir al concepto de “reflexividad”.

Expuestas estas consideraciones previas, concretamos el objetivo de este artículo: formular y fundamentar una conjetura referida a la relación entre decisiones y trayectorias en la educación superior y la estructura social. Para ello, primeramente, haremos referencia a una larga tradición de estudios sobre la reflexividad social. Así pues, detallaremos el problema habitual del tránsito a lo teórico desde la investigación cualitativa. Seguidamente, nos detendremos en la aportación de la noción de reflexividad, así como de la propuesta teórica y la noción de biograficidad. Por último, formularemos la conjetura sobre reflexividad y trayectorias en la educación superior, relacionada con la estructura social, además de incluir una discusión sobre esta aportación.

2. La reflexividad, la biograficidad y el sentido efectivo de la acción social

La sociología hermenéutica, muy influida por la fenomenología husserliana, acabó formulando un concepto de reflexividad para poder alcanzar el sentido efectivo de la acción social. Autores como Garfinkel, Cicoourel, Schutz, Berger o Luckmann muestran en sus textos este tratamiento. Resulta plausible la crítica enunciada por Bourdieu respecto a la corriente hermenéutica, atribuyéndole que realizan meras descripciones sin ir más allá, porque no plantean condiciones de posibilidad. Bourdieu y Wacquant (2005) entienden la reflexividad como una “herramienta para producir más ciencia, no menos” (p. 274). Se trata de una especie de relación “fundamentalmente antinarcisista” (p.118) que ha de tener el científico social con su objeto de estudio, una relación entendida como una dinámica de reciprocidad entre la persona que investiga y su objeto. Afirman que “una sociología reflexiva puede ayudar a liberar a los intelectuales de sus ilusiones” (p.275) porque la persona que investiga ha de conocer y tomar conciencia de su práctica investigadora, su posición en la producción cultural desde un acercamiento próximo, pero no tan cerca que le haga diluirse con el objeto. El hecho de incorporar la condición de reflexividad permite la construcción de los objetos científicos desde una manera diferente, aunque sometiendo a la persona que investiga a un análisis crítico continuo (Villar Aguilés, 2017a).

Ahora bien, Bourdieu no introduce posteriores distinciones de modos de reflexividad, ni tampoco parece profundizar en las estructuras que la permiten, más allá de una apelación indeterminada al *habitus*, pero este parece orientarse mecánicamente.

En el caso del *habitus*, se enuncian “reglas del campo” como *determinantes* de los comportamientos individuales, cuestionando claramente que, en definitiva, la conducta o la decisión libre está mediada por el entorno. En el caso de la Educación Superior, entendida ésta como el entorno (o campo, en términos de Bourdieu), no se presentaría como un entorno unitario u homogéneo, sino claramente heterogéneo, tal y como se ha estudiado en numerosos trabajos dedicados a mostrar las desigualdades que se producen y reproducen en el espacio universitario.

Otras autoras y autores avanzan más claramente que Bourdieu en la matización de la noción de reflexividad. Es el caso de la autora británica Margaret S. Archer que ha desarrollado ampliamente la noción de reflexividad a lo largo de una trilogía publicada en los últimos años. Esta autora, ubicada desde la tradición weberiana, entiende que la reflexividad aparece como una característica propia e inherente a los sujetos sociales por el hecho de pertenecer a la sociedad. En su trabajo *Making our way through the world* Archer (2007) afirma rotundamente que sin reflexividad no hay sociedad, entendiéndola como “la condición trascendentalmente necesaria” (p.25). La autora entiende la reflexividad como aquella habilidad compartida regularmente por las personas cuando se consideran ellas mismas en relación con sus contextos sociales y viceversa. La socióloga indaga en la reflexividad contenida en las trayectorias formativas y profesionales a partir de entrevistas a estudiantes y propone una tipología de reflexividad para analizar dichas trayectorias, distinguiendo entre Comunicativa, Autónoma, Meta-reflexiva y Fracturada. La Comunicativa hace referencia a la capacidad de compartir un diálogo interno individual a uno comunicado con otras personas. En su aplicación a las trayectorias en Educación Superior se trataría de compartir las decisiones en esas trayectorias con otras personas que realizan una función de consejeros, de asesores informales. La Autónoma es distinta de la anterior puesto que es aquella que caracteriza a personas que guían más sus decisiones en clave de elección racional y que no precisan de ese diálogo compartido. Estaríamos ante personas que desarrollan esa capacidad autónoma de reflexividad en sus decisiones relacionadas con su formación y también en el tránsito a lo profesional. En el caso del tercer tipo de reflexividad, la Meta-reflexiva, hace referencia a una reflexividad de tipo crítico ante el escenario que marcan las políticas educativas y la configuración de los discursos predominantes, como es el caso de las críticas ante el sistema educativo neoliberal, el refuerzo de la competitividad, el éxito de los rankings universitarios (Ordorika & Lloyd, 2015) o el impacto de los indicadores bibliométricos a la hora de determinar la calidad de la investigación científica (Alcántara y Márquez, 2017), por citar algunos fenómenos que pueden ser interpretados desde este tipo de reflexividad. En cuarto lugar, Archer se refiere a la reflexividad Fracturada para describir situaciones en que la exigencia social de tener que elegir, siguiendo un tipo de lógica social llamada “lógica de la oportunidad”, ejerce una presión que hace que se fracture la reflexividad y que les dificulta o impide deliberar.

Este último tipo de reflexividad estaría más vinculada a situaciones sociales de precariedad y en el campo de la educación podría estar asociado a vivencias de exclusión educativa.

Ahora bien, ¿cuál la estructura básica en la que reposan estos tipos de reflexividad? La respuesta de Alheit y Dausien sería la “biograficidad” (Hernández y Villar, 2015a: 244), entendida como la índole narrativa de toda vida humana, la naturaleza propia de toda bio-grafía, de todo relato de la experiencia vivida.

Dausien, para la cual el objetivo fundamental de la investigación social cualitativa es “dar el salto” a la formación de la teoría (Dausien 2015: 146), ha hecho aportaciones relevantes en esta línea de investigación sobre las trayectorias educativas. Por lo que respecta a la metodología de investigación, Dausien propone cuatro tesis. La primera es que la investigación de las decisiones educativas se ha de realizar siguiendo un procedimiento reconstructivo; este procedimiento supone una “generalización de contenido” que viene a cuestionar la distinción micro/macro de la investigación. Esta tesis no supone una descalificación de las perspectivas macro ancladas en evidencias estadísticas. Según nuestro modo de ver, las perspectivas macro y meso se refieren no a la educación de los sujetos, sino a la lógica del campo educativo y a la circulación de los grupos sociales por él, respectivamente. La segunda tesis de Dausien es que la perspectiva biográfica corrige el situacionismo y ofrece instrumentos para captar la temporalidad de los trayectos, con lo que se hacen visibles fenómenos como su simultaneidad o no, y el cruce de pasado y futuro en el tiempo presente. En el mismo sentido, como tesis cuarta, permite captar el trenzado social de perspectivas y niveles de acción. Por último, como quinta tesis, insiste en que el objetivo de la reconstrucción biográfica es la formación de teoría. Y, aunque Dausien no la señale, hay otra consecuencia metodológica notable para nuestro entorno como es la atención a contextos educativos distintos de los centros educativos donde se imparten los niveles generales de educación infantil, primaria y Secundaria, como es el caso del interés por la formación profesional y la formación continua.

3. Reflexividad, biograficidad, decisiones y trayectorias de educación superior

Las propuestas de Archer (2007), por un lado, y Alheit y Dausien (2015), por otro, nos llevan a entender mejor como marcos de análisis los tránsitos entre formas de reflexividad y de biograficidad en su aplicación al análisis de las decisiones y las trayectorias educativas. Este marco de análisis ha guiado una serie de investigaciones que hemos desarrollado en los últimos años (Villar y Hernández, 2014; Hernández y Villar, 2015b; Villar, Hernández y García Rus, 2017; Villar Aguilés, 2017b). Desde la investigación sobre trayectorias de educación superior se ha atendido al fenómeno de la desvinculación de los estudios o escolar desde numerosos y relevantes trabajos que han tratado esta desvinculación desde diferentes perspectivas y conceptualizaciones. Se

trata de un fenómeno multidimensional y que aparece en la literatura especializada con diferentes expresiones, como por ejemplo “desenganche” (Rumberger, 1983), “no afiliación” o “desafiliación” (Coulon, 1995), “desarraigo” (McInnis, 2004) o “desvinculación escolar” (Fredricks, Blumenfels & Paris, 2004), entre otros. Desde el conocimiento e inspiración de estos trabajos, propusimos una noción propia como es la “desubicación” académica, en trabajos propios sobre trayectorias de estudiantes universitarios (Villar Aguilés, 2010). Algunas de las conclusiones más destacadas de la aplicación de este concepto al caso universitario refleja que en el tránsito desde la educación secundaria a la superior, en concreto, a la incorporación a la universidad, los estudiantes narran esta incorporación como ubicación o, contrariamente, como desubicación a causa de unas expectativas equivocadas sobre la titulación escogida y también por no tener la opción de poder acceder a la titulación elegida como primera opción. Estas desubicaciones académicas se entrelazan con ausencias a clases y evaluaciones, lo que cuantificamos con un indicador, la tasa de ausencia evaluativa, una investigación que aporta una medición cuantitativa alternativa al uso estandarizado de la tasa de abandono de estudios. Esta tasa complementa el análisis de discursos sobre ausencias, abandonos y desubicaciones de los estudios universitarios, así como de las trayectorias y experiencias en la universidad (Villar Aguilés, 2010; Villar Aguilés et. Al., 2012).

La investigación desarrollada sobre la ausencia evaluativa y desubicación nos ha permitido seguir avanzando en la medición y comprensión del fenómeno del abandono universitario. Para ello hemos realizado recientemente un profundo estudio cuantitativo con una amplia muestra de participantes y la aplicación de un cuestionario diseñado *ad hoc* en dos cohortes de estudiantes de nueva incorporación. Uno de los resultados más destacados es el perfil socioeducativo de riesgo del estudiante que abandona y el diseño de un sistema de alerta de estudiantes en riesgo de abandono (Villar, Hernández y García, 2017) con la potencialidad que puede ser aplicado en otros contextos e instituciones universitarias con la finalidad de conocer y contribuir a la prevención del abandono universitario. Resulta interesante en el análisis de la educación superior observar y explicar la entrada o incorporación a las instituciones de educación superior, como también resulta relevante observar las salidas y transiciones. En este sentido, desarrollamos un trabajo sobre trayectorias formativas de estudiantes de postgrado de dos universidades públicas mediante una aproximación metodológica cualitativa a través de entrevistas a estudiantes de másteres oficiales de varias ramas de conocimiento y distintas especialidades. En esta investigación se realizó un análisis utilizando la tipología de reflexividad de Archer, a la que nos hemos referido anteriormente, y a partir de la cual detectamos que los estudiantes incorporan en sus discursos sobre elecciones de estudios universitarios, tanto en el primer momento de llegada a la universidad, como en la posterior elección de un máster, diferentes tipos de reflexividad, pero matizados

según los puntos de partida vinculados con el origen social del entorno familiar (Villar Aguilés, 2017b).

Así como la investigación social ha atendido frecuentemente al estudio de las trayectorias en educación superior, tanto en grado, como en postgrado, como nos hemos referido, también se ha interesado por estudiar las trayectorias del personal docente e investigador en trabajos dedicados a analizar el desarrollo y organización de las instituciones de educación superior. Este campo de estudio ha sido analizado desde diferentes dimensiones y perspectivas en investigación social, como son los análisis sobre las trayectorias formativas y el acceso a la profesión, los aspectos relacionados de la promoción laboral entendiendo la profesión docente como una categoría social o, más recientemente, estudios que analizan al personal docente e investigador en relación a la conciliación con la vida familiar desde la perspectiva de género, desde la cual se dibuja a la institución académica como reproductora de desigualdades. En este último caso, hemos continuado una línea de investigación que destaca la brecha de género existente en las carreras académicas del personal docente e investigador mediante la combinación del análisis cuantitativo junto con el cualitativo comprobando que la carrera académica tiene una marca de género que presenta trayectorias diferentes y ritmos desiguales entre hombres y mujeres. En el caso del personal universitario en formación o personal becario emergen discursos contruidos desde posiciones diferentes relacionadas con el género (Villar y Hernández, 2014).

Nos hemos referido a las transiciones en los dos diferentes niveles universitarios, tanto en el acceso al grado universitario, como desde el grado al postgrado universitario analizando esta última transición desde la categoría analítica de la reflexividad siguiendo la propuesta tipológica de Archer. Pero también la transición previa realizada desde la educación secundaria a la educación superior ha sido una temática ampliamente estudiada. Se trata de una transición que puede ser analizada según la aproximación longitudinal cualitativa, además de otros enfoques posibles. En nuestro caso aplicamos esta propuesta metodológica realizando más de cincuenta entrevistas a jóvenes estudiantes de bachillerato. Las entrevistas fueron realizadas en tres momentos diferentes del curso con el objetivo de recoger el proceso de configuración de sus decisiones educativas en el tránsito desde la secundaria a la universidad y se analizaron diferentes cuestiones y elementos asociados a las trayectorias formativas, como son las características del sistema universitario actual y sus conexiones con el mercado laboral, las lógicas que explican los diferentes modelos de orientación educativa y profesional, el papel del profesorado en la configuración de los itinerarios formativos y profesionales, la influencia de la familia y de los referentes del entorno próximo y cómo se configuran las justificaciones sobre las propias decisiones de manera conectada con el modelo sociocultural dominante (Villar, 2017b).

4. Conjetura reflexiva

Son estos trabajos empíricos los que nos permiten formular una conjetura que exige algunas precisiones previas. En primer lugar, hablaremos de conjetura en el sentido clásico del término, que apunta a una determinación epistemológica clara: aquella proposición que se enuncia como científica, pero que no dispone todavía de una demostración suficiente, pero que no por ello carece de interés o virtualidad científica su formulación. En segundo lugar, es necesario aclarar que por educación superior no solo entendemos los estudios universitarios, ya que en el caso del sistema educativo español también incluye a la formación profesional de grado superior, pero en este texto, la distinción formativa de los entornos familiares la limitaremos a la doble categoría entre entornos familiares universitarios y los no universitarios. Por otra parte, queremos comentar que los términos “entornos familiares universitarios” y “entornos familiares no universitarios” son relativos. Concretamos un poco más esta idea: un estudiante universitario procedente de un entorno familiar donde sus miembros se han formado en estudios universitarios puede no serlo tanto en otro contexto social. Para realizar una atribución más precisa no disponemos más que de indicadores muy indirectos, como la probabilidad de que padres y madres dispongan de estudios superiores, según grados o centros superiores.

Además, es preciso puntualizar en tercer lugar que el término frecuente “orientarse”, utilizado en estos procesos de decisiones educativas no suele considerar las restricciones sistémicas determinadas institucionalmente (como son las notas de acceso que operan como umbrales para la matriculación en determinados centros o grados, el número limitado de vacantes ofertadas, las restricciones para segundas matrículas, etc.). La orientación, por tanto, no siempre es una elección libre y que el sujeto que se orienta pueda decidir junto con la influencia de su entorno familiar, sino que está sometido a otras lógicas que no puede controlar. En este sentido, hemos realizado una aplicación de la noción de lógica difusa (ya establecida en el ámbito de la lógica donde se formula a veces como lógica *fuzzy* o lógica borrosa) a las interacciones educativas (Villar, San Román y Hernández, 2018).

En cuarto lugar, hablaremos de “entornos sociales” y no de “clases sociales”. No existe unanimidad sobre qué tenemos que medir para poder establecer la pertenencia de una persona a una clase o a un entorno social. Sin embargo, cualquiera que sea el criterio para determinar esta noción, resulta incuestionable que se dispone en un eje vertical de las clases o los entornos sociales y que al mismo tiempo tienen que ver con dimensiones horizontales. La definición de clase social no cuenta con una fórmula inequívoca y está sometida a una amplia complejidad que supera la mera asignación de clase social a una estructura ocupacional, por lo que preferiremos referirnos a entorno social. Hay una larga tradición de autores que, siguiendo las tesis de Bourdieu, acentúan los componentes axiológicos y no solo los económicos en los criterios de determinación de la estratificación social. Es el caso de Vester (2003) que define los medios como

agregados de acción social (p.25), como hemos explicado en un anterior trabajo (Villar y Hernández, 2013).

Después de la fundamentación teórica, el repaso a las investigaciones realizadas y estas puntualizaciones, podemos exponer nuestra conjetura, a la que daremos la siguiente formulación:

“En la educación superior, los estudiantes de entornos familiares superiores desarrollan tipos de reflexividades que les llevan a orientar sus decisiones educativas, mediante una lógica difusa, según las eventuales profesiones futuras, mientras que aquellos estudiantes de entornos familiares inferiores desarrollan reflexividades gracias a las cuales se orientan más bien según la preferencia por los estudios universitarios en sí mismos”.

Obsérvese que nuestra conjetura corrige la atribución del *habitus* de Bourdieu, alejándose de su mecanicismo, por cuanto se apela al desarrollo de tipos de reflexividad (a la manera de Archer), pero teniendo en cuenta también las estructuras básicas de la biograficidad. La crítica al mecanicismo queda acentuada con la apelación a lógicas difusas o borrosas. Por otro lado, la referencia a los entornos sociales permite no solo relacionar la tesis con la estructura social, sino también dotarla de un contenido empírico suficiente para una conjetura.

A continuación, ofrecemos algunas pinceladas sobre la discusión de nuestra conjetura. Pensamos que la conjetura reflexiva planteada se mueve en el marco conceptual comentado, pero avanza una determinación más: no es solo que los individuos de entornos sociales superiores o inferiores construyen, por así decir, con distintos materiales sus biografías (más concretamente aquellas decisiones que les orientan en la educación superior), sino que además estas no versan sobre el mismo ámbito de decisión.

Es prácticamente trivial, desde el punto de vista empírico, que el incremento del porcentaje de estudiantes de educación superior en entornos sociales inferiores (patentes, por ejemplo, en los porcentajes de progenitores sin estudios universitarios) determina diferencias patentes en los porcentajes de egresados entre las diferentes generaciones. Y ello se traduce en una falta de referentes profesionales vinculados a profesiones relacionadas con titulaciones superiores, salvo en aquello que denominaremos profesiones conocidas, a saber, aquellas con las que cualquier persona tiene contacto con independencia de su posición en la jerarquía social. Sin embargo, incluso éstas han experimentado una gran diversificación (literalmente, curricular). Esto no se produce en la misma medida en el caso de los entornos sociales superiores (con progenitores no solo con mayor porcentaje de estudios universitarios, sino también con desempeños profesionales eventualmente más ligados a esos estudios). Además, en el caso de los entornos sociales superiores no solo se tiene información del desempeño de determinadas profesiones relacionadas o exclusivas de grados de educación superior,

sino también sus mecanismos de acceso (si se prefiere, las reglas del campo, según Bourdieu). En el caso de entornos ubicados en posiciones bajas, la experiencia de las generaciones precedentes excluidas del ámbito de la educación superior se traduce en una satisfacción con el hecho de que las generaciones jóvenes accedan a estos niveles educativos en general. La diversificación curricular opera, así como recompensa intergeneracional en ella misma, sin vinculación con los mecanismos de distinción social asociados al grado respectivo y, menos aún, con su desempeño posterior. Es allí, para los estudiantes procedentes de entornos sociales inferiores (con familiares sin estudios universitarios) donde se construye la preferencia que después orientará la decisión.

Otro procedimiento para acreditar la plausibilidad de la conjetura reflexiva que proponemos es atender a las justificaciones de los individuos que abandonan las carreras. En los casos que hemos investigado (Villar Aguilés, 2017b), donde hay una correlación patente entre los estudiantes de procedencia de familias de posiciones bajas sin formación universitaria y elección de estudios sin articulación con profesiones de alta remuneración, los individuos justifican sus abandonos apelando a diferencias entre lo esperado y lo vivenciado en los estudios.

Por tanto, establecer la formulación de una conjetura, tal y como hacemos en este artículo, responde a un ejercicio de reflexión epistemológica para pensar nuestro trabajo y producción científica en el ámbito de la investigación social e intentar avanzar desde el ejercicio reflexivo sobre la investigación cualitativa.

Bibliografía

- ALCÁNTARA, A. y MÁRQUEZ, A. (2017) "La medida de la investigación en educación y su impacto social: las revistas de educación de Iberoamérica en los índices bibliométricos internacionales" en *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 10, núm. 2, 225-239 doi: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.2.10087>
- ALHEIT, P. y DAUSIEN, B. (2015) "La 'biografía' en las ciencias sociales. Notas sobre los problemas históricos y actuales de una perspectiva de investigación" en HERNÁNDEZ, F. Y VILLAR, A. (eds.) *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. UOC, Barcelona.
- ARCHER, M. S. (2007) *Making our Way through the World, Human reflexivity and social mobility*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- COULON, A. (1995) *Etnometodología y educación*. Paidós, Barcelona.
- DAUSIEN, B. (2015) "Decisiones educativas en el contexto de las experiencias y las expectativas biográficas. Argumentos teóricos y empíricos" en HERNÁNDEZ, F. J. y VILLAR, A. (eds.) *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. UOC, Barcelona.
- FREDRICKS, J.A; BLUMENFELD, P.C., y PARIS, A.H. (2004) "School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence" en *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. DOI: 10.3102/00346543074001059
- HERNÁNDEZ, F. J. & VILLAR, A. (2015) "Aproximación Sociológica a la relación entre educación y biografías. Corrientes teóricas actuales y aportaciones empíricas" en HERNÁNDEZ, F.J. y VILLAR,

- A. (eds.) *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. UOC, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F.J. y VILLAR, A. (eds.) (2015) *Educación y biografías. Perspectivas pedagógicas y sociológicas actuales*. UOC, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, F. J. (2018) *Fundamentos filosóficos y sociológicos de la investigación biográfica*. Conferencia impartida en la UAB, 8/2/2018, disponible en: <https://www.uv.es/fjhernan/uab>
- MC INNIS, C. (2004) "Studies of Student Life: an overview" en *European Journal of Education*, Vol. 39, No. 4. 383-394
- ORDORIKA, I. & LLOYD, M. (2015) "International rankings and the contest for university hegemony" en *Journal of Education Policy*, 30 (3), 385-405, DOI: 10.1080/02680939.2014.979247
- RUMBERGER, R. W. (1983) "Dropping out of high school: the influence of race, sex and family background" en *American Educational Research Journal*, 20, 199-210. DOI: 10.3102/00028312020002199
- SCHLEIERMACHER, F. (1985) *Über die Religion*. Reclam, Stuttgart.
- VESTER, M. (2003) "Class und Culture in Germany" en *Sociologia, problemas e práticas*, núm. 42, 25-64.
- VILLAR AGUILÉS, A. (2010) *Absències en els estudis universitaris: ubicacions i itineraris heterogenis* (Ausencias en los estudios universitarios: ubicaciones e itinerarios heterogéneos). Tesis doctoral. Publicacions de la Universitat de València. <https://www.tdx.cat/handle/10803/78799>
- VILLAR, A., VIEIRA, M.M., HERNÁNDEZ, F. y ALMEIDA, A. (2012) "Más que abandono de estudios, trayectorias de reubicación universitaria. Aproximación comparada al caso español y portugués" en *Revista Lusófona de Educação*, 21, 139-162. Disponible en: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3085>
- VILLAR AGUILÉS, A. (2017a). "Decidir reflexivamente. Un estudio sobre reflexividad y trayectorias formativas en estudiantes de postgrado" en *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(1): 145-166. doi:10.14198/OBETS2017.12.1.06
- VILLAR AGUILÉS, A. (coord.) (2017b) *La decisió d'anar a la universitat. Processos d'orientació universitària i transicions educatives en temps d'incertesa*. València: Tirant lo Blanch.
- VILLAR, A. y HERNÁNDEZ, F. J. (2013) "Desigualdad, distinción y habitus. Adaptación al caso español del modelo de Vester et al. sobre entorno social y Educación", en *XI Congreso Español de Sociología*, Madrid, 10-12 julio.
- VILLAR, A. y HERNÁNDEZ, F. J. (2014) "University Transitions and Gender: From Choice of Studies to Academic Career Development" en *Policy Futures in Education*. Volume 12 (5), 633-645.
- VILLAR, A.; HERNÁNDEZ, F. J. y GARCÍA-ROS, R. (2017) "Reubicándose en la universidad. Propuesta de una tasa de reubicaciones a partir de un estudio de trayectorias educativas" en *Relieve*, vol. 23, núm. 1, 1-11, DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.23.1.9059>.
- VILLAR, A., SAN ROMAN, S. y HERNÁNDEZ, F. J. y (2018) "Niveles de conciencia del profesorado en su función orientadora: una tipología enmarcada en la lógica difusa", en *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, 1-17, e175908
- WEBER, M. (1980) *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie [1921-1922]*, 5a ed. rev. de Johannes Winckelmann. Studienausgabe, Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck).

Teoría crítica de educación y teoría crítica de la sociedad

Andrea Díaz, Margarita Sgró (Coordinadoras)
Editorial Unicen
Año 2018
(276 páginas)

ÍNDICE

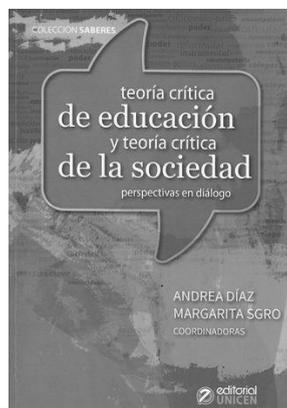
A modo de presentación.

Introducción

Tradiciones críticas en diálogo:

Interdisciplinariedad, temas y tareas para una teoría crítica de educación

Margarita Sgró



Primera parte.

Tradiciones críticas: aperturas y problematizaciones Sociedade complexa, iluminismo pedagógico e pedagogia latino-americana

Pedro Goergen

La teoría crítica en la encrucijada de la praxis

Marcos Nobre

Notas sobre o pensamento crítico latino-americano

Vanderlei Barbosa

Teorização educacional crítica em tempos de democracia restaurada: A crítica da crítica

José Pedro Boufleuer

Segunda parte.

Perspectivas en diálogo: teoría crítica de la sociedad y teoría crítica de educación

O lugar da política no estado democrático de derecho e no estado de exceção

Armando José Longhi

Teoria crítica e formação política em habermas

Luiz Roberto Gomes

Educação e identidade: individuação e individualização na sociedade contemporânea *Eldon Henrique Mühl*

La escuela como ámbito especializado del mundo de la vida.

Una interpretación a partir de teoría de la acción comunicativa

Andrea Díaz

Tercera parte. Perspectivas en diálogo:

Teoría social del reconocimiento y teoría crítica de educación. Educación, reificación y reconocimiento

Claudio A. Dalbosco

Reconhecimento, conflito e formação na teoria social crítica de axel honneth

Angelo Vitório Cenci

Da reificação ao reconhecimento das pesquisas qualitativas em educação: Uma compreensão no giro hermenêutico da teoria crítica

Amarildo Luiz Trevisan y Noeli Dutra Rossatto

Sobre los autores

Investigación Socioeducativa, problemas y abordajes

María Ana Manzione y Andrea Díaz (Coord.)

UNCPBA

Año 2018

(283 páginas)

ÍNDICE

Presentación

María Ana Manzione, Andrea Díaz

PARTE I

MIRADAS SOBRE LA UNIVERSIDAD

Estado, universidad y sociedad: reflexiones en torno a la

investigación de las políticas universitarias en la Argentina

Lucía B. García, María Cecilia Di Marco, Marisa Zelaya

Perspectivas y problemáticas en la investigación sobre la

evaluación educativa. La mirada desde la universidad

Sonia Araujo, Verónica Walker, Guadalupe Venanzi, Fiorella

Lurbet

Formación universitaria y campos profesionales: abordajes y perspectivas teórico-metodológicas en debate

Rosana Corrado, Mabel Guidi, Irene Laxalt, Rosana Panero, Macarena Santiago, Iván Surge, Nelson

Ríos Cardozo, Eugenia Verellén

PARTE II

HISTORIA, FILOSOFÍA Y POLÍTICA EDUCATIVA

La investigación socioeducativa desde el campo de la historia de la educación: instituciones, reformas y sujetos en la trama presente-pasado

Ana María Montenegro, Jorgelina Méndez, Rubén Peralta, Natalia Vuksinic

Teoría crítica de la sociedad: Justicia social, un conjunto de problemas político-pedagógicos

Margarita Sgró

Justicia social y educación: sobre la producción de conocimiento socioeducativo desde la Teoría Crítica

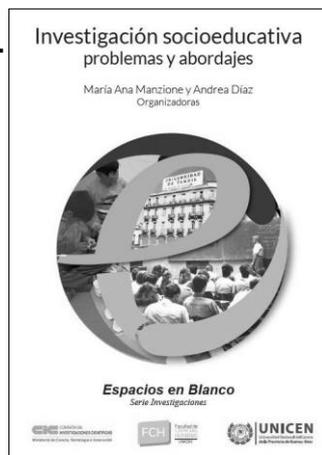
Andrea Díaz

El Derecho a la Educación y la investigación político-educativa. Definición, supuestos y dimensiones de análisis desde una perspectiva de Derechos Humanos

Juan Suasnábar

Garantizar el derecho a la educación: debates teóricos y objetos empíricos para su abordaje territorial

María Laura Bianchini, Natalia Correa, Natalia Cuchán, Micaela Etcheverry, Débora Ispizúa, Antonella Lastra, Nerina Menchón, Alicia Raimondi



Las dimensiones de educación, cuidado y atención en las políticas socioeducativas para la infancia. El caso argentino (2005-2015)

María Ana Manzione, Silvina Centeno

PARTE III

PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Formas y preformas en la formación docente

María del Carmen Rimoli, Alicia Spinello

Prácticas pedagógicas preprofesionales en el profesorado de Educación Inicial: una pluralidad y diversidad de experiencias formativas

Nora Ros, Mariela Acosta, Marisel Caricato, Graciela Carpinacci, Nancy Iannone, Josefina Villamañe

Los efectos de la enseñanza en la construcción del sistema de escritura: la enseñanza directa vs la enseñanza contextualizada y reflexiva. Un estudio didáctico experimental con niños de 5 y 6 años con escrituras PS 2, Sil. SVSC y Sil. CVSC.

María Viviana Izuzquiza, Florencia Zanotti

Índice de autores

Publicaciones anteriores de miembros del NEES
--

NARODOWSKI, M. (1993) *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.

CORBALÁN, A. y RUSSO, H. (Comp.) ALBARELLO, L. y eq.; ARAUJO J.; ARAUJO S.; GARCÍA, L.; GUIDI, M.; HUARTE, G. y eq.; LENS, J. L.; MONTENEGRO, A.; PASINI, M. M.; RUSSO, H. y eq. (1998) *Educación, actualidad e incertidumbre*. Editorial Espacios en Blanco – Serie Investigaciones. NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.

CASTRO, I. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G. y van der HORST, C.; MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.; CORBALÁN, M. A. (2002) *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México. **(Nº 14)**.

CORBALÁN, M. A. (2002) *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 14)**.

ARAUJO, S. (2003) *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Editorial Al Margen/NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 14)**.

LANDÍVAR, T. E. y FLORIS, C. (2004) *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI*. NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.

CORBALÁN, M. A. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G.; GUIDI, M.; MASTROCOLA, M.; ZELAYA, M.; GARCÍA, L.; MONTENEGRO, A. Y van der HORST, C.; MARTIGNONI, L. (2005) *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Editorial Biblos - NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. **(Nº 15)**.

ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. **(Nº 17)**.

HERRERA, M. C. (ed.); MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L.; GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M. A.; CORBALÁN, A. (2007) *Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política*. Colección Educación, cultura y política. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. **(Nº 18)**.

MIGUEZ, D. (comp.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas*. Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 18)**.

- GIOVINE, R. (2008) *Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 18)**.
- ARAUJO, S. (Coord.), HEFFES, M. A.; LAXALT, I.; y PANERO, R.; FERNÁNDEZ, I. e IZUZQUIZA, V.; BARRÓN, M. P. y GOÑI, J.; ARAUJO, S. y CORRADO, R. (2008) *Formación universitaria y éxito académico: Disciplinas, estudiantes y profesores*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- ELIZALDE, R. y AMPUDIA, M. (Comp.), LENS, J. L. (2008) *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 19)**.
- SGRÓ, M. (Org.) DÍAZ, A.; RUSSO, H.; PINNA, A. (2008) *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- ARAUJO, S. (Comp.) ARAUJO J. y DI MARCO, C.; GIOVINE, R.; GUIDI, M. y MASTROCOLA, M.; CORBALÁN, M. A. y MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L. y ZELAYA, M.; FLORIS, C.; CORRADO, R. y FERNÁNDEZ, G.; BALDONI, M. (2008) *La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. **(Nº 19)**.
- BITTENCOURT, A. B. y CORBALÁN, M. A. (dir.) MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M.; GIOVINE, R.; DI MARCO, C.; ZELAYA, M.; HUARTE, G.; GARCÍA, L. (2009) *Américas y culturas. Red de Educación, Cultura y Política en América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 20)**.
- BALDUZZI, M. M. (2010) *Grupos. Teorías y perspectivas*. Editorial: Colección textos para la enseñanza. UNCPBA, Tandil, Argentina. **(Nº 21)**
- AA.VV., BALDUZZI, M. M. (2010) *Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*. Editorial: UBA Bicentenario. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 21)**
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Colección textos para la enseñanza. UNCPBA. Tandil. Argentina. **(Nº 21)**
- MANZIONE, M. A., LIONETTI, L. y DI MARCO, C. (comp.) DÍAZ, A.; GIOVINE, R.; GARCÍA, L.; MARTIGNONI, L. (2012) *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Ed. La Colmena. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 22)**
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bernal. Argentina. **(Nº 22)**
- MONTENEGRO, A. (2012) *Un Lugar llamado Escuela Pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 23)**
- MARTIGNONI, L. (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Ed. La Colmena. **(Nº 23)**
- TELLO, C. y PINTO DE ALMEIDA, M.L. (org.) GIOVINE, R. y SUASNABAR, J. (2013) *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Mercado de Letras, Brasil. **(Nº 24)**
- QUILES DEL CASTILLO, M.N., MORALES, F.J., FERNÁNDEZ ARREGUI, S. y MORERA BELLO, M.D. (Ed.) BALDUZZI, M.M. (2014) *Psicología de la maldad. Cómo todos podemos ser Caín (Nº 24)*
- CHAPATO, M.E. y DIMATEO, C. (Comp.) GOÑI, J. y PETERS; J. M. (2014) *Educación Artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes*. Ed. Biblio. Buenos Aires, Argentina. **(Nº 25)**
- CORBALÁN, M.A. (Coord.) HUARTE, G.; MANZIONE, M.A.; GIOVINE, R. Y MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.B.; ZELAYA, M. (2014). *La cultura al poder. Brasil, México, Colombia, Argentina*. Ed. Biblos, Buenos Aires, Argentina **(Nº 25)**
- GARCÍA, L. B., MANZIONE, M. A. Y ZELAYA, M. (2015) *Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Buenos Aires. Argentina **(Nº 26)**
- PEREYRA, A. Y OTROS (comp.) LAXALT, I. (2015) *Prácticas pedagógicas y políticas educativas Investigaciones en el territorio bonaerense*. Editorial Universitaria UNIPE. La Plata. Argentina. **(Nº 26)**
- TELLO, C. (comp.) GIOVINE, R. (2015) *Los objetos de estudio de la política educativa. Hacia una caracterización del campo teórico*. Editorial Autores de Argentina. E-Book. **(Nº 26)**

GIOVINE, R., MONTENEGRO, M.A. Y MARTIGNONI, L. (dir.) SUASNÁBAR, J.; CORREA, N.; BIANCHINI, M.L.; RIDAO, A.; MIRALLES, A.; CUCHAN, N.; MÉNDEZ, J.; VUKSINIC, N.; PERALTA, R.M. Políticas y reformas. Desandar para no naturalizar lo escolar. Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina. **(Nº27)**

LAMFRI, N. Z. (Coord.) DI MARCO, C.; GARCIA, L.B.; ARAUJO, S.; BALDUZZI, M.; CORRADO, R.; WALKER, V. Los posgrados en Argentina, Brasil y Paraguay. Aproximaciones comparadas en contextos de evaluación de la calidad de la Educación Superior. Encuentro Grupo Editor. Córdoba. Argentina. **(Nº27)**

MARTIGNONI, L. Y ZELAYA, M. (comp.) DI MARCO, C.; GARCÍA, L. B.; ZELAYA, M.; MARTIGNONI, L.; MONTENEGRO, A.; MANZIONE, M. Diálogos entre Argentina, Brasil y Uruguay. Sujetos, políticas y organizaciones en educación. Editorial Biblos. Buenos Aires. Argentina. **(Nº27)**

LANGER, E. Y BUENAVENTURA, B. (Comp.). GIOVINE, R. Usos y perspectivas de Foucault en la educación a 30 años de su muerte. Ediciones del Gato Gris. Chubut. Argentina. **(Nº27)**

RIDAO, A. Y MONTENEGRO, A.M. Juego, juguete e historicidad. Cuestiones teóricas e intervención. AEA Editorial Académica Española. **(Nº28)**

FÁVERO, A.A. Y TAUCHEN, G. (Orgs.). GIOVINE, R. Políticas de Educação Superior e Docência Universitária: Diálogos sul-sul. Editora CRV. **(Nº28)**

Normas éticas y directrices para autores/as disponibles en:

<http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/index>

Toda la correspondencia debe dirigirse a:

Directora del Comité Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Tel. TE: +54 - 0249 - 4385770.

e-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com

Facebook: Espacios En Blanco

Regras éticas e diretrizes para autores disponíveis em:

<http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/index>

Toda correspondência deve ser dirigida a:

Diretora do Conselho Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudos Educativos e Sociais (NEES) - Faculdade de Ciências Humanas (FCH)

Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires

Campus Universitário - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

TE: +54 - 0249 - 4385770

E-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com

Facebook: Espacios En Blanco

CANJE/PERMUTA/EXCHANGE/ÉCHANGE

"Espacios en Blanco" desea establecer el canje de su revista con revistas similares.

"Espacios en Blanco" tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres.

"Espacios en Blanco" wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.

"Espacios en Blanco" désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.