



Anales del
X Encuentro de Equipos
Docentes de Sociología
de la Educación de
Universidades Nacionales

CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y FORMACIÓN DOCENTE EN EL ESCENARIO CONTEMPORÁNEO

Ana Masi, Gabriel Rosales,
Emilio Seveso, Andrea Farias y
Daniela Ojeda (Compiladores)

*Departamento de Educación y Formación Docente
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional de San Luis*



Anales del
X Encuentro de Equipos
Docentes de Sociología
de la Educación de
Universidades Nacionales

**CONSTRUCCIÓN DE
CONOCIMIENTO Y
FORMACIÓN DOCENTE
EN EL ESCENARIO
CONTEMPORÁNEO**

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moriño

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Departamento de Educación y Formación Docente

Facultad de Ciencias Humanas

Universidad Nacional de SanLuis

Año 2023

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



Universidad
Nacional de
San Luis

COMPILADORES

Ana Masi, Gabriel Rosales, Emilio Seveso,
Andrea Farias y Daniela Ojeda

Anales del X Encuentro de Equipos Docentes de
Sociología de la Educación de Universidades Nacionales

**CONSTRUCCIÓN DE
CONOCIMIENTO Y
FORMACIÓN DOCENTE
EN EL ESCENARIO
CONTEMPORÁNEO**



Construcción de conocimiento y formación docente en el escenario contemporáneo: Anales del X Encuentro de Equipos Docentes de Sociología de la Educación de Universidades Nacionales / Ana Masi... [et al.]; compilación de Ana Masi... [et al.] - 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2023. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-733-392-3

1. Sociología de la Educación. I. Masi, Ana, comp.

CDD 301.07

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950

Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110

www.neu.unsl.edu.ar

E mail: unslneu@gmail.com

Directora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

DG Nora Aguirre

Compaginación y maquetado: Ayelen Franz y Daniela Villa

Diseño de Tapa: Esteban Fernandez

ISBN 978-987-733-392-3

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2023 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

ÍNDICE GENERAL

Presentación

A modo de prólogo | 12 |

Ana María Masi

Memoria del encuentro | 13 |

Ana María Masi, Gabriel Rosales, Emilio Seveso, Andrea Farías y Daniela Ojeda

Propuestas de enseñanza

Reinventar la evaluación. Un desafío a nuestra práctica docente | 22 |

Daniela Beatriz Ojeda, Ana María Masi y Andrea Carolina Farías

Itinerarios para descolonizar y despatriarcalizar el curriculum: cambios y permanencia en el programa de la cátedra sociología de la educación | 31 |

Patricia Evangelina Patagua, Sabrina Zinger, Martina Cardarelli y Matias Roberto Figueroa

La propuesta didáctica de Sociología de la Educación de la UNMdP: Un convite a la co-construcción de proyectos de investigación socioeducativa e intervención pedagógica desde múltiples territorialidades | 44 |

Luis Porta, Jonathan Aguirre, Luciana Berengeno, Sofía González, Eduardo Devoto y Federico Ayciriet

La enseñanza de la Sociología de la Educación: desafíos para una formación docente con perspectiva de género | 51 |

María Laura Raffo y Javier Ignacio Miranda

La enseñanza de la Sociología de la Educación en los Prof. en Letras y Música Popular de la FCH-UNSL: la problematización sociológica de los objetos de conocimiento disciplinares | 63 |

Gabriel Rosales y Daniela Flores Villagra

Voces y prácticas de docentes de la Facultad de Educación (FED) durante la pandemia por COVID-19. Aproximación a un diagnóstico socio-educativo | 73 |

Cristina Romagnoli, María Laura Raía, Lorena Gordillo, Nuria Maldonado, Jorge Asso, Ana Claudia Elgueta, Laura Troncoso, María Gabriela Herrera, Ana Muñoz

Aportes de la Sociología de la Educación a la formación docente: abordajes acerca de un proyecto de innovación docente como potencialidad para construir nuevos puentes | 86 |

Lorena Noemí Romero y Yamila Imvinkelried

Huellas en la construcción de subjetividades estudiantiles en escenarios cotidianos de escuelas secundarias cordobesas. Reflexiones desde el Seminario Taller Sociología de la Experiencia Escolar | 95 |

Silvia Servetto y Adriana Tessio Conca

Prácticas de investigación/extensión

Intersección de saberes entre mundos del trabajo | 104 |

Oscar L. Graizer

Desigualdades sociales y disputas culturales en las escuelas primarias mendocinas: experiencias en territorio, búsquedas teóricas y desafíos políticos | 118 |

María Magdalena Tosoni

11 tesis sobre el discurso y la política educativa de cambios. Un análisis de la ofensiva neoconservadora en educación del período 2015-2019 en Argentina | 128 |

Mariano Indart

La larga sombra del trabajo, sobre las políticas de inclusión social | 140 |

Emilio Seveso

Derecho a la educación pública universitaria y jóvenes de sectores populares de la Ciudad de San Luis: una experiencia de extensión en el marco del Proyecto “Construyendo Horizontes Universitarios” (FCH-UNSL) | 147 |

Gabriel Rosales, Miriam Goyeneche, Daniela Claveles, Irina Birman, Paola Bustos Luján, Jeremías Ossorio, Rocío Sosa Soledad, Diego Rosales, Florencia Suarez, Anahí Funcia, Wanda Careglio y Leisa González

Alcances, contradicciones y límites de recientes políticas educativas referidas a trayectorias escolares en la provincia de Córdoba | 159 |

Sandra Ortiz, Silvina Baigorria y Claudio Acosta

Educación para el ejercicio de derechos en clave pedagógica. De los indicadores socioeducativos a las narrativas de docentes de escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata | 165 |

Jonathan Aguirre, Luis Porta y Mariana Foutel

La impronta poética en el campo de la Sociología de la Educación | 177 |

Lucrecia Carmen Coscio

Oficio de alumno: ¿oficio en extinción? Una mirada sociológica para pensar la cotidianeidad escolar | 182 |

Pablo Urbaitel

Reflexiones sobre los desafíos de la Sociología de la Educación crítica, frente a la necesidad de interpretar el presente | 192 |

Marcela Leivas y Patricio Lafuente

La escuela como lugar público de iguales, como un espacio y tiempo de profanación y de emancipación | 198 |

Natalia Andrea Pastrana

Panel de cierre: “Claves para el análisis en territorio: educación, políticas y desigualdad en perspectiva latinoamericana y argentina”

Escuela pública y (des)igualdad sociales. Promesa y compromiso | **211** |

Pedro Gregorio Enriquez

Dilemas Contemporáneos en torno a la Desigualdad Educativa en América Latina | **226** |

Gonzalo A. Saraví

p

Presentación

A modo de prólogo

Ana María Masi, “La Vasca”*

La presente publicación es el resultado del X Encuentro de Equipos Docentes de Sociología de la Educación de Universidades Nacionales, que llamamos “Construcción de conocimiento y formación docente en el escenario contemporáneo”, y se desarrolló en abril de 2023 en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Fue un encuentro esperado, ya que debía realizarse en abril del 2020. Para ello habíamos efectuado un pre-encuentro en el año 2019, en el que armamos la agenda entre docentes de varias universidades, elegimos el nombre y, con entusiasmo, empezamos a dividir tareas, a escribir y organizarnos. Imposible pensar, en ese momento, que nuestras vidas se pondrían en suspenso por una pandemia mundial. Sucedió. En un año y medio se trastocaron todas las certezas, las prácticas educativas cambiaron y las cuatro paredes de nuestras casas se volvieron aulas, reuniones, festejos y despedidas. Cuesta pensarlo aún hoy.

Pudimos sobrellevar el momento, y aquí estamos, luego de habernos encontrado a reflexionar, discutido las temáticas y problemáticas que constituyen el campo de la Sociología de la Educación, presentando esta compilación que ha sido construido con las palabras de todos. Los ejes que definimos son Eje 1 “Prácticas de enseñanza” y Eje 2 “Prácticas de Investigación/Extensión”, de tal modo que cada equipo docente eligiera, en torno a sus intereses y preocupaciones, la temática de los escritos que compartimos en las páginas siguientes. Finalmente, el Eje 3 “Continuidad del trabajo en red de los equipos y proyecciones para el próximo encuentro”, estuvo orientado a fortalecer la organización y funcionamiento de la red de equipos docentes de universidades nacionales.

Quizás lo más importante a destacar, y que no puede ser transmitido a partir de los textos, fue la alegría que sentimos al concretar esa práctica de pensar juntas, escuchar cómo están afrontando las prácticas de investigación, de enseñanza y de extensión de Sociología de la Educación cada equipo. Conversar en torno a los desafíos que nos presenta la tarea de ser docentes-investigadores-extensionistas de las universidades nacionales en estos tiempos complejos.

La experiencia vivida nos permite reafirmar que la riqueza de estos encuentros radica en tomarnos el tiempo de dialogar con otros, de seguir interrogándonos a partir de lo colectivo, de encontrar lo común en esta disciplina apasionante, de celebrar la diferencia porque ella nos enriquece, nos hace habitar la incertidumbre.

Seguir apostando cada día por mantener estos espacios y la reflexión compartida es un buen uso de nuestro tiempo, porque en definitiva nos permite disfrutar y vivenciar esas palabras sabias de Serrat: “de vez en cuando la vida afina con el pincel. Se nos eriza la piel, y faltan palabras para nombrar lo que ofrece a los que saben usarla”.

* Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Mail de contacto: vascamasi@gmail.com.

Memoria del encuentro

Ana Masi, Gabriel Rosales, Emilio Seveso,
Andrea Farias y Daniela Ojeda^{1*}

Presentación

El “X Encuentro de Equipos Docentes de Sociología de la Educación de Universidades Nacionales”, realizado los días 13, 14 y 15 de abril de 2023, dio continuidad a un proceso colectivo que inició a mediados de la década del 90'. Como parte de una continuidad propositiva, el espacio busca promover un proceso político/pedagógico que contribuya a construir una voz pública en relación con el campo educativo en general y la formación docente en particular.

En los 90 los encuentros se sucedieron en la UNRC (1994), UNER (1995), UNJu (1996)², UBA (1998), UNSA (1999), UNLu (2000) y, en el año 2006, como final de esta primera etapa, en la UNER. Poco más de diez años después se retomaron en la UNS (2017)³ y UNCUYO (2018), sumando en 2019 una jornada preparatoria en la UNSL para este X Encuentro. Entre sus principales mentores y organizadores han participado Miguel Boitier (UNRC), Roberto Iglesias (UNSL), Nina Landreani (UNER), Silvia Llomovatte (UBA), Luis Rigal (UNJu) y José Tamarit (UNLu), junto a numerosos colegas de diferentes Universidades Nacionales de nuestro país.

En el pre-encuentro realizado en San Luis (abril del 2019) se definió como eje de reflexión para los equipos y docentes participantes “el entramado y el diálogo entre las prácticas de extensión, enseñanza e investigación”.

En las siguientes secciones recuperamos un resumen de las actividades, de acuerdo con el cronograma que fuera establecido para el encuentro.

Apertura del Encuentro | Jueves 13, 9 a 11hs.

Acreditaron su participaron del encuentro equipos de SE de las siguientes universidades e institutos de formación docente:⁴

^{1*} Docentes-Investigadores de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en las asignaturas de Sociología de la Educación dictadas para las carreras del Prof. y Lic en Cs. de la Educación; Prof. en Educación Especial; Prof. en Letras; Prof. en Música Popular Latinoamericana; Prof. y Lic. en Nivel Inicial; Prof. Universitario en Biología; y Prof. Universitario en Química.

² Registro audiovisual del encuentro UNJu, 1996. En: <https://www.youtube.com/watch?v=3gchay8z65Q>

³ Aquí se puede acceder al e-book que contiene los trabajos presentados en este encuentro: <https://ediuns.com.ar/producto/encuentro-de-catedras-de-sociologia-de-la-educacion/>

⁴ La mayoría de los equipos se acreditaron el jueves por la mañana; otros llegaron entre el jueves al mediodía y el viernes por la mañana.

- Universidad Nacional de Córdoba.
- Universidad Nacional de Cuyo
- Universidad Nacional de Entre Ríos
- Universidad Nacional de Jujuy
- Universidad Nacional de La Pampa
- Universidad Nacional de Mar del Plata
- Universidad Nacional de Río Cuarto
- Universidad Nacional de Salta
- Universidad Nacional de San Luis
- Universidad Nacional del Centro.
- Universidad Nacional del Sur
- Universidad Autónoma de Entre Ríos
- Instituto de Formación Docente de Salta.
- Instituto de Formación Docente Continua San Luis

La *mesa de apertura* estuvo conformada por la Prof. Viviana Reta (Decana de la FCH), la Prof. Andrea Farías y el Prof. Gabriel Rosales (miembros de la Comisión Organizadora) y el Lic. Roberto “Tato” Iglesias, quien estuvo a cargo de las palabras de bienvenida.

Respecto de la historia de los encuentros en la apertura se destacó:

“En el pre-encuentro realizado en la FCH-UNSL en 2019 se decidió, entre otras cosas, incluir la numeración en el título de la convocatoria, por eso hoy estamos celebrando el “X Encuentro...”. Esto tuvo que ver con la intención político-pedagógica de recuperar una historia que nos precede, darle continuidad y proyectarnos desde ella hacia el futuro.

En este recorrido de los Encuentros es posible identificar, al menos, tres etapas. La *primera* desarrollada entre mediados de década del 90 e inicios del 2000 donde, en el contexto de las reformas estructurales que el neoliberalismo operó sobre la Argentina⁵ y la eclosión política, económica y social del 2001, los “Encuentros” buscaron construir una voz pública mediante la cual los equipos docentes pudieran analizar críticamente y cuestionar las reformas neoliberales, su impacto en la educación en general y en la formación docente en particular.

Una *segunda* etapa se desarrolló en los Encuentros de Bahía Blanca (2017), Mendoza (2018) y en el pre-encuentro de San Luis (2019). Aquí, luego de una larga discontinuidad, la intencionalidad tuvo que ver re-encontrarnos y volver a tejer los lazos que nos unían. Como en su momento señaló la colega Alejandra Roovers, se trató de “reconstruir una comunidad olvidada, de la que formábamos parte”.

Hoy, en este “X Encuentro...” entendemos que se abre una *tercera* etapa que implica un triple desafío: primero recuperar y fortalecer los lazos después de la fragmentación y la tendencia al aislamiento que implicó la pandemia; segundo comenzar a clarificar la pregunta por el quiénes somos, o quienes estamos siendo, los equipos o el campo de la SE en este momento histórico (qué personas, qué formaciones, qué ámbitos de inserción docente, qué intereses de investigación y de extensión tenemos, entre otras cuestiones relevantes); tercero, y quizá lo más importante, comenzar a construir colectivamente un “sentido” para estos nuevos encuentros, un por qué, un para qué, una pequeña utopía desde y hacia donde caminar juntos”.

⁵ Ley Federal de Educación (1994) y Ley de Educación Superior (1995), entre otras reformas posibles de ser mencionadas.



Panel de Apertura: “La educación más allá de las instituciones: actores, prácticas y experiencias” | Jueves 13 de abril, 11 a 13hs.

En esta mesa las colegas de la Universidad Nacional de Jujuy, Sabrina Zinger y Patricia Patagua, reflexionaron, a partir de una reconstrucción histórica, sobre los Movimientos Populares de trabajadores ocupados/desocupados de Jujuy y las potencialidades de sus procesos educativos y resistencias. Completó el intercambio la exposición realizada por Ana María Masi de la Universidad Nacional de San Luis, relatando la experiencia de la “Escuelita Trashumante” que, desde el 2011, desarrolla procesos de formación en educación popular con organizaciones sociales, culturales, barriales de distintos lugares del país, enfatizando la importancia y legitimidad de la construcción colectiva de conocimientos para la vida de todxs.⁶



Eje 1: “Presentación y discusión de trabajos vinculados a propuestas de enseñanza en Sociología de la educación” | Jueves 13 de abril, 15 a 17hs. Viernes 14 de abril de 9 a 11 hs.

Los trabajos presentados en este eje aportaron ricas y variadas reflexiones sobre distintos aspectos de nuestras prácticas como docentes de Sociología de la Educación. Algunos de ellos se enfocaron en los contenidos curriculares que se priorizan, en las metodologías que se utilizan, incluyendo replanteos en torno a las prácticas de evaluación. También se enfatizó en la problematización sociológica de objetos de conocimientos disciplinares, como un contenido relevante a ser planteado en los espacios de SE. Así mismo se compartieron reflexiones en torno a distintas experiencias tales como: seminarios que abordan

⁶ El proyecto de la Universidad Trashumante inicia en el año 1998, de la mano de Roberto “Tato” Iglesias, estudiantes y docentes. La escuela, por su parte, toma sus primeros pasos en el 2011.

sociológicamente los debates actuales en torno a la experiencia escolar; prácticas de extensión que permiten vivenciar el aporte de la memoria reciente a la SE; y un proyecto de innovación para la docencia a partir de un intercambio con instituciones de formación docente.



Eje 2: “Presentación y discusión de trabajos sobre Sociología de la Educación, anclados en prácticas investigación y/o extensión” | Jueves 13 de abril, 17 a 19hs. viernes 14 de abril de 11 a 13 hs.

Las ponencias que se presentaron en este eje se organizaron a partir de dos temáticas. En un primer momento se pusieron en discusión avances de investigación que giran en torno al contexto neoliberal actual, problematizando las desigualdades socioeducativas en distintos niveles del sistema educativo y de las culturas populares, la configuración del trabajo docente en el ámbito universitario y la construcción de proyectos de vida después de terminada la secundaria para jóvenes de sectores populares. En un segundo momento se pusieron en común ponencias sobre las regulaciones, reformas educativas y sujetos pedagógicos en el contexto actual, que abrieron la discusión sobre el aporte del campo de la SE. En particular, fue destacada su importancia para la formación docente, la producción de conocimiento sobre el impacto de las políticas educativas a nivel provincial, el uso de los indicadores socio educativos que permitan conocer la situación de las escuelas públicas estatales, la

incorporación del lenguaje literario en la enseñanza de la SE y la multi-escalaridad analítica de las políticas de formación para el trabajo en tanto objeto de indagación.



Panel principal: “Claves para el análisis en territorio. Educación, políticas y desigualdad en perspectiva Argentina y Latinoamericana” | Viernes 14 de abril, 17 a 19hs.

Estuvo a cargo de los colegas Gonzalo Saraví, del “Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social” (CIESAS, México) y Pedro Gregorio Enriquez de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL (Argentina). La exposición de Saraví versó sobre los procesos de masificación y fragmentación de los sistemas educativos latinoamericanos y los “dilemas” que esto supone para las políticas públicas que pretenden avanzar sobre las desigualdades socio-educativas. Por su parte Enriquez desarrolló un recorrido por el devenir histórico del sistema educativo argentino enfatizando el impacto que, desde fines de los 90, tuvieron las políticas focalizadas basadas en la noción de “equidad” y, en contraposición, el replanteo educativo realizado desde los movimientos sociales.

Cierre artístico y cena con los equipos asistentes | Viernes 14 de abril, 19 a 23hs.

La jornada del día viernes finalizó con un cierre artístico-musical a cargo de Napoleón Garay y Daniela Calderón y su proyecto “Cuyo Adentro”, y una cena de cierre realizada en el local de la “Asociación de Docentes Universitarios” (ADU).



Panel de Cierre: “Experiencias de formación y divulgación desde la Sociología de la Educación” | Sábado 15 de abril, 9 a 10:30hs.

Por un lado, Jonathan Aguirre (Universidad Nacional de Mar del Plata) presentó y comentó la experiencia de la realización del dossier sobre Sociología de la Educación, coordinado junto a Verónica Walker, en la “Revista de Educación” de la Facultad de Humanidades de la UNMP (N°28.1).⁷ El colega Emilio Seveso (Universidad Nacional de San Luis) el proyecto y la experiencia editorial de la Revista Argonautas⁸, del Dpto. de Educación y Formación Docente de la FCH-UNSL, haciendo hincapié en la importancia de reflexionar sobre “políticas de edición” en el ámbito académico. Finalmente, Sonia Alzamora (Universidad Nacional de la Pampa) narró e hizo una evaluación de la experiencia formativa desarrollada en el “Programa Interinstitucional de Actualización de Posgrado en Sociología de la Educación. Revisitando, desde la contemporaneidad, textos clásicos del campo”. Este Programa -desarrollado entre fines del 2021 y principios del 2023, y coordinado en conjunto por UNPam, UNS y UNSL- tuvo como objetivo ofrecer un espacio formativo para docentes que se desempeñan en equipos de Sociología de la Educación de Universidades Nacionales e Institutos de Formación Docente.⁹

⁷ Se puede acceder al dossier en: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/issue/324/225

⁸ Se puede acceder a la revista en: <https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/argonautas>

⁹ Además de los diferentes seminarios que formaron parte de este trayecto formativo, también se organizaron dos paneles virtuales “La configuración del campo de la Sociología de la Educación” del que participaron José Tamarit -UNLu-, Luis Rigal -UNJu- y Silvia Llomovatte -UBA- (<https://www.youtube.com/watch?v=EzEMnUqi5q8&t=39s>) y “Perspectivas acerca de problemáticas socio-educativas regionales” con Sandra Ortiz -UNRC-, Cristina Romagnoli -UNCuyo- y Pablo Urbaitel -UNR- (https://www.youtube.com/watch?v=C8otBAv_6sk&t=20s)

EJE 3: “Continuidad del trabajo en red de los equipos y proyecciones para el próximo encuentro” | Sábado 15 de abril, 10:30 a 13 hs.

En este Eje se trataron, en el marco de una dinámica de intercambio colectivo, varios temas vinculados a la evaluación específica del “X Encuentro...”, la evaluación y proyección del trabajo desarrollado desde la red de equipos docentes de SE, y las postulaciones de sedes para la realización del próximo encuentro.

Respecto del primer punto se señaló lo positivo de volver a encontrarnos luego del parate que significó la pandemia; se agradeció el trabajo realizado por los equipos anfitriones de la UNSL, y también se enfatizó la necesidad de seguir “tejiendo lazos” para que el espacio crezca y se fortalezca a partir de la incorporación de nuevas universidades.

Respecto del trabajo en red, se recuperaron algunos de los ejes que se habían establecido como líneas de acción en el pre-encuentro de San Luis 2019, evaluando el poco avance por cuestiones de índole organizativa y por el impacto propio de la pandemia. En este sentido se resolvió constituir una nueva estructura organizativa con la intención de facilitar y operativizar el trabajo, tomando como modelo lo realizado por otras redes académicas. En tal sentido se acordó que la nueva estructura organizativa de la “Red de Equipos Docentes de SE de Universidades Nacionales” constará de las siguientes instancias:

- Una *Coordinación General* formada por tres colegas en total, postulados por cada una de las universidades que albergaron los encuentros en esta última etapa, con la intención de recuperar y capitalizar los aprendizajes de esas experiencias de cara a los nuevos desafíos. Este equipo coordinador quedó conformado por los colegas Verónica Walker (UNS), Magdalena Tossoni (UNCuyo) y Gabriel Rosales (UNSL).
- Un *Consejo de Referentes Institucionales*, formado por un representante o referente por cada equipo y/o universidad que forme parte de la red.
- La formación de *Equipos o áreas de trabajo* encargados de desarrollar y operativizar las líneas de acción que fije la red en cuanto a procesos de formación, investigación, publicación/difusión, entre otros posibles.

En cuanto al próximo encuentro, a desarrollarse en el 2025, hubo tres postulaciones de nuevas sedes: Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Salta y Universidad Nacional de Córdoba. En los próximos meses el equipo de coordinación general convocará a una reunión de “referentes institucionales” de las universidades que han participado en los últimos tres encuentros para decidir colectivamente la nueva sede.

Finalmente, respecto de la difusión de los trabajos presentados, se decidió publicar on line las “actas del encuentro” por la “Nueva Editorial Universitaria” de la UNSL. En tal sentido se pidió a las y los interesados que envíen la versión final de los escritos, siguiendo las especificaciones oportunamente comunicadas, antes del 5 de junio del 2023.



Un afectuoso saludo para todas las personas que nos acompañaron en el encuentro e hicieron posible las actividades

p

**Propuestas de
enseñanza**

Reinventar la evaluación. Un desafío a nuestra práctica docente

Daniela Beatriz Ojeda, Ana María Masi
y Andrea Carolina Farías*

RESUMEN

Este trabajo se enmarca dentro de la práctica de enseñanza desarrollada en la asignatura Sociología de la Educación de las carreras de Ciencias de la Educación y Profesorado de Educación Especial que se dicta en la FCH-UNSL. Se busca compartir algunas reflexiones teóricas, en torno a cómo nos fuimos interpelando respecto a las prácticas de evaluación tradicional en el ámbito del nivel superior. De esta manera apostar a construir una modalidad colectiva-colaborativa donde se ponga en diálogo diferentes saberes académicos y lenguajes artísticos. Esta producción se estructura a partir de una serie de interrogantes que buscamos responder de forma reflexiva: ¿cuáles son los “conocimientos importantes” que nos interesa compartir con nuestros estudiantes? ¿Qué distancias hay entre lo que sostenemos ideológicamente a partir de los contenidos/autores que elegimos y los modos de concretarlos en las prácticas educativas?, puntualmente ¿cuáles son las modalidades evaluativas que hemos llevado adelante?, ¿Qué proponemos para que estas evaluaciones tiendan a la construcción colectiva del conocimiento? y por último ¿qué lugar ocupa el saber sociológico y su apropiación a partir de estas propuestas? Para llegar a estos planteamientos, primero cuestionamos la visión occidental de las teorías en el campo de la sociología de la educación, incorporando miradas sobre la realidad socio-educativa de Nuestramérica; esto nos desafió a cuestionar (nos) en torno a las formas de concebir el conocimiento. Nuestra intencionalidad pedagógica no solo se limita a conocer el conocimiento disciplinar, sino también habilitar otros saberes existentes, e intentar construir colectivamente lecturas reflexivas que desnaturalicen distintos aspectos de la realidad. A partir de este posicionamiento, las apuestas metodológicas desarrolladas en las instancias prácticas, pero también evaluativas se modificaron sustancialmente.

Palabras claves: evaluación colectiva/colaborativa, dialogicidad, práctica docente, lenguajes artísticos, conocimiento.

Introducción

La presente reflexión encuentra su punto de partida en los interrogantes que como equipo de cátedra la de Sociología de la Educación en las carreras de formación docente comenzamos a hacernos en torno a ¿cuáles son los “conocimientos importantes” que nos interesa compartir con nuestros estudiantes? ¿qué distancias hay entre lo que sostenemos ideológicamente a partir de los contenidos/autores que elegimos y los modos de concretarlos en las prácticas educativas?, puntualmente ¿cuáles son las modalidades evaluativas que hemos llevado adelante? , ¿qué proponemos para que estas evaluaciones tiendan a la construcción colectiva del conocimiento ? y por último ¿qué lugar ocupa el saber sociológico y su apropiación a partir de estas propuestas?

Es nuestra intencionalidad que la asignatura sea, para los estudiantes, un espacio curricular que los aproxime a una lectura de la realidad que trascienda el sentido común, les permita relacionar sus experiencias de vida con las lecturas teóricas y hasta quizás los habilite a asumirse como sujetos políticos para actuar en el contexto socio-histórico que les toca vivir.

* Docentes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Mails de contacto: dbojeda32@gmail.com, vascamasi@gmail.com, andrefariasg@gmail.com

Nos ha llevado algún tiempo ir encontrando modos de responder a los cuestionamientos planteados, ya que al comienzo solo teníamos intuiciones e incomodidades frente a algunos marcos teóricos tradicionales de la sociología de la educación, como también frente a algunas formas de desarrollar nuestra práctica educativa.

En búsqueda de respuestas superadoras

Primer interrogante

En esta búsqueda acerca de cuáles son los conocimientos que queremos poner a disponibilidad de lxs estudiantes, encontramos algunas pistas en las reflexiones que Paulo Freire hace en *Miedo y Osadía* (2014) sobre el conocer, cuando sostiene que:

un momento es la producción de un conocimiento nuevo y el segundo es aquel en el que tú conoces el conocimiento existente. Lo que pasa, generalmente, es que dicotomizamos esos dos momentos, aislamos uno del otro. Por consiguiente, reducimos el acto de *conocer* del conocimiento existente a una mera *transferencia del conocimiento* (Freire, 2014:25).

Esta separación desdibuja dos supuestos en torno al acto de conocer, el primero que es fruto de un proceso y que toda persona potencialmente puede producirlo, y el segundo la posibilidad de que pueda ser construido colectivamente.

Además, si se valoriza sólo el conocimiento existente, a quien lo posea se le otorga el lugar de la *palabra legítima* y con ello se anula la posibilidad de la pregunta genuina fruto del pensamiento creador que puede representar un salto cualitativo en la discusión de los temas.

Respecto a lo estrictamente teórico, hemos hecho algunos desplazamientos que nos llevan a revisar categorías binarias propuestas por la Modernidad occidental, tales como consenso/conflicto, normalidad/anormalidad, lo individual/lo colectivo, que no son suficientes para comprender la complejidad que presentan las sociedades de nuestros países. Tal como lo expresamos, en la conformación de los sistemas educativos de Nuestramérica, se ha concedido “la autoridad del conocimiento y sus formas de representación simbólica” (Llomovatte, 2012:5) a la racionalidad europea, en consecuencia se ha ocultado, negado e inferiorizado las subjetividades originarias.

La contribución teórica que nos permitió este desvelamiento, fue posible a partir de incorporar a Sousa Santos (2005) que advierte como la sociología ha desperdiciado un sin número de experiencias sociales contrayendo el presente y expandiendo el futuro de tal modo que nos lleva a no reconocer los saberes que esas vivencias aportan al fenómeno educativo y cuánto tienen para enseñarnos.

Los riesgos de pensarnos desde categorías binarias, es que resultan totalizantes, abarcando todo el espectro de una problemática, en ese sentido adquieren un carácter exhaustivo y excluyente. En general, la sociología de la educación ha recurrido a varios binarismos de este tipo. Al analizar la realidad, ha sido tradición trabajar desde marcos teóricos que se dirimen entre el paradigma estructural-funcionalista o del consenso y el paradigma marxista que habilita las teorías del conflicto. Esto entrapa el análisis de la educación entre la adaptación o la reproducción, dejando fuera otras posibilidades que, individuos y colectivos, confrontan desde las estrategias y prácticas mismas.

Un modo análogo, ha funcionado respecto a la noción de desigualdad en tanto categoría constitutiva del campo sociológico, donde la primacía -desde lo teórico, las políticas educativas y hasta lo actitudinal- ha marcado la construcción del otro en tanto sujeto de carencia, esto nos conduce a pensar la desigualdad como una condición individual de quellxs sobre lxs cuales se duda de su educabilidad y por tanto se los responsabiliza de su

fracaso, haciendo caso omiso a la vulneración como sujeto de derechos. Planteado así, la lógica neoliberal, profundiza estos supuestos atribuyendo el fracaso individual a cuestiones del determinismo biológico y se corre de la esfera de los derechos al considerar la educación como un bien individual.

Otra categoría vigente en los planteos de la sociología de la educación es circunscribir los análisis, a la esfera de la educación estatal y más puntualmente a las instituciones escolares, en ese sentido todo lo que tiene que ver con procesos educativos se limita a lo que acontece dentro de la escuela, lo que está instituido, legitimado, regulado. Nos enfrentamos a otro binarismo: adentro/afuera, que es otra forma de producir ausencias, dejando de lado otro tipo de saberes y experiencias educativas que tienen como protagonistas a grupos segregados.

Se construye y mantiene un único modo de pensar la relación pedagógica que naturaliza y jerarquiza las diferencias entre personas ya sea género, condición social, lugar de origen, cultura de pertenencia, discapacidad. La mayoría, durante un tiempo, forman parte de la cultura escolar pero su permanencia se invisibiliza en algunos casos, mientras que otros siguen el camino de la exclusión.

Segundo y tercer Interrogante

Correremos de los marcos teóricos tradicionales fue generando un distanciamiento con algunas de las prácticas educativas que veníamos llevando adelante. Empezamos a vivir como contradictorio posicionarnos teóricamente a favor de una sociología insurgente (Sousa Santos, 2006) que recupera como valiosas a todas las experiencias sociales, cuestiona el saber producido, permite pensar los procesos educativos más allá de la órbita de la escuela y el estado. A la vez, crítica la lógica mercantilista, meritocrática e individual de las propuestas educativas neoliberales cuestión con la que acordamos; sin embargo, la alerta surge frente a las instancias de evaluación ya que seguíamos utilizando formas tradicionales (parcial escrito con preguntas a desarrollar de manera individual).

Más allá, que desde la asignatura siempre planteamos instancias grupales para prácticas aúlicas y trabajos de campo, percibimos que faltaban instancias de debate y discusión en donde entrelazar contenidos, vivencias, opiniones, conocimientos previos, que les permitiera participar como sujetos protagonistas de su propio proceso de formación.

La idea de participación que tenemos es la de una sociedad donde todxs tengamos espacio a decir nuestra palabra, que ésta sea escuchada y se tenga en cuenta en el proceso de conocimiento (Iglesias, 2003). Es necesario reflexionar sobre esta noción, ya que ha sido -como tantas otras- redefinida y vaciada de sentido por la política clientelar que reduce la participación a las instancias electorales.

Todas las voces, lo que transmiten y la forma en que lo expresan resultan valorables – aún más si la misma surge desde una manifestación colectiva en la que confluyen arte, comunicación y estética-, porque son las lecturas que cada persona hace desde su situación particular, lo que le duele, lo que vivencia en el barrio, en las calles, en sus hogares, en sus ámbitos de trabajo, en las escuelas, como condiciona su mirada lo que informan los medios hegemónicos de comunicación, etc. En los espacios de participación existentes para la ciudadanía, se disuelve y deforma el sentido político que tiene accionar y expresar lo que se denuncia-anuncia para nuestras vidas. Es posible pensar entonces, que esto es consecuencia del proceso de fragmentación social y ruptura de los lazos sociales que se profundizó con el neoliberalismo a través de un proceso de descolectivización (Svampa, 2005). Sin embargo, resulta necesario reconocer el enorme esfuerzo que, desde las instituciones públicas, trabajadorxs y profesionales tratan de resistir con acciones concretas que rescatan los vínculos amorosos y las discusiones colectivas.

En este sentido, intentamos que lxs estudiantes puedan revisar(se) identificando aspectos que han atravesado sus procesos formativos -en el ámbito familiar, educativo y laboral- para desnaturalizar cuestiones teóricas y prácticas respecto a su visión del mundo. Cuestión que

representa el desafío de que puedan comprender las estructuras dominantes y deshumanizantes que les han configurado y atraviesan los diferentes contextos socio educativos y sus sujetos.

Cuarto interrogante

Como propuesta que apunta a transformar nuestra práctica docente fuimos tomando algunas decisiones conceptuales que luego se tradujeron en una apuesta metodológica. Asumimos como posicionamiento ideológico que “la educación es un acto político” y que “nadie educa a nadie- nadie se educa a sí mismo- los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”(Freire, 1972:75), pero nos desafiaba encontrar un modo estético y sensible de llevarlo a la práctica en una evaluación.

Uno de los aportes fue recuperar la *relación entre arte y educación popular*, trabajada fuera de la academia, como elemento teórico, político y metodológico que permite que la palabra circule por el hecho de que la realidad ha sido codificada desde otros lenguajes y la opinión o conocimiento de lxs estudiantes ocupa un lugar protagónico en la decodificación.

Otra cuestión importante fue valorizar la *creatividad*, tan ausente en los procesos educativos formalizados, donde persiste “una concepción ideológica autoritaria combinada con una desacreditación social acerca de la utilidad de la creatividad” (Iglesias, 2003:89); esto obstaculiza -en numerosas ocasiones- permitirse soñar, recuperar la alegría-niña del juego, arriesgarse a la incertidumbre de desaprender lo suficiente como para “abrirle posibilidades reflexivas” (Cusicanqui, 2015:290) a quienes comparten una práctica.

Por último, un aspecto fundante al intentar una construcción colectiva de conocimientos es buscar empecinadamente el diálogo, entendido como aquellos “conocimientos y saberes provenientes de distintos ámbitos, vividos y portados por subjetividades -individuales o colectivas- que se encuentran y confrontan desde sus respectivas lógicas, sin disimular las condiciones de desigualdad, de asimetría, y eventualmente, la lucha por la legitimidad.” (Hodara, 2019:2). En la universidad, en el momento actual, esto es bastante difícil de lograr porque prima una lógica individualista donde se ha perdido la disposición para detenerse a escuchar al otro, ya que urge responder a las exigencias de la producción académica.

Por el contrario, identificamos para que el diálogo sea posible, algunas condiciones necesarias como:

- la tensión entre palabra y silencio, ya que implica que cada unx enuncie su propia voz, pero a la vez reconoce en el silencio un espacio de escucha a lxs demás, de pensamiento creador que habilita la ocurrencia de preguntas colectivas que trascienden las individualidades.
- La aceptación de que cada unx porta una visión del mundo según sus experiencias/contexto y que esa mirada es valiosa para el proceso.
- La coherencia entre discurso y práctica, implica que debemos esforzarnos y revisarnos en forma permanente para achicar esa distancia que se produce entre lo que decimos y creemos con lo que logramos hacer.
- Por último, es necesario reconocer que entre docentes y estudiantes subyace una relación de poder que debe ser tenida en cuenta para que no anule el proceso, por ello es importante hacerlo visible “como un elemento constitutivo que, en ausencia de jerarquías, moviliza el conflicto y habilita la construcción del pensamiento colectivo que recupera las diferentes miradas” (Hodara y otras, 2016).

Con todos estos elementos y bastantes incertidumbres fuimos esbozando la propuesta.

La evaluación desde su dimensión metodológica

Propusimos una *evaluación colectiva y colaborativa* que concibe al acto educativo desde una ética de reconocimiento. Una relación educativa que considera a todxs, en su condición de igualdad de inteligencias, dignxs de recibir el “legado cultural” (Martinis, 2006). Esta experiencia se ha desarrollado con siete grupos de estudiantes que corresponden a las carreras de Ciencias de la Educación y Educación Especial de nuestra facultad.

La “*ronda*” es la forma elegida para habilitar la palabra, porque va tejiendo conocimientos, es movimiento, es una búsqueda permanente y constante de producir saberes transformadores (Iglesias, 2014:62). Por medio de disparadores -poesía, relatos, imágenes, historietas, videos, canciones, noticias, etc.-, se arman algunos interrogantes a partir de las nociones que trabajan lxs autorxs.

En el trabajo de construcción de estos recursos pedagógicos, hacemos una búsqueda y selección que nos permita establecer relaciones significativas de los textos y categorías, por medio de distintas manifestaciones artísticas. Resulta importante darle espacio en la academia a producciones, portadoras de una estética genuina, que constituyen parte de nuestra historia y situacionalidad. Esos otros lenguajes están ahí, sólo que no los percibimos como formadores/deformadores de nuestras estructuras y pensamientos. Muchas veces se construyen desde los márgenes y en las disidencias para ser parte de una cultura contrahegemónica. Reconocer en ellos su potencialidad educativa es una deuda pendiente de la academia, que solo considera conocimiento a aquel que se produce dentro de ella e invisibiliza la lectura que el afuera hace de la realidad.

Descripción del “parcial colectivo”

Esta modalidad evaluativa requiere reformular el tiempo que debe ser destinado para las respuestas y posteriores aportes que propicien el debate. Otro elemento importante es la organización del espacio que habilite la circulación de la palabra. Entendemos la ronda desde la perspectiva de la educación popular que remite a los primeros círculos de cultura freireanos, donde lo fundamental es mirarse a los ojos, poder decir nuestra palabra y ser escuchados, elementos básicos de una participación real. Dentro de los disparadores seleccionados existen distintos formatos: imágenes, audiovisuales, noticias, viñetas, poesías, recursos literarios, música y producciones artísticas, todos con sus respectivas consignas.

Antes de dar comienzo a la evaluación, comunicamos las pautas generales de las mismas: cada estudiante debe sacar al menos dos disparadores, se le da su tiempo para observar, analizar, escuchar, leer el documento que le tocó, junto con la consigna que figura en el mismo. Luego, responde el interrogante y busca relaciones significativas con los disparadores. A continuación, se le da la posibilidad al compañerx que se encuentra ubicado a su izquierda de completar la respuesta, como también darle el espacio a otrxs que quieran aportar. Esto se repite sucesivamente hasta que todxs hayan participado la cantidad de veces equivalentes a las respuestas necesarias para aprobar un parcial.

Cada una de las docentes va llevando un registro de la participación de lxs estudiantes, haciendo las anotaciones correspondientes, que luego se ponen en común en el equipo para poder determinar quiénes están aprobados en la instancia evaluativa .

En cuanto a la dinámica, se puede hacer algunas apreciaciones en términos generales: días previos al examen lxs estudiantes presentan inquietudes e incertidumbre de cómo va a ser esta instancia de evaluación. Esto permite reflexionar en torno a las formas evaluativas que ellxs conocen y habilitar una nueva forma de poner en común los saberes aprendidos/construidos de manera colaborativa. Esa incertidumbre que se manifiesta en los días previos al examen permite trabajar las dudas y preguntas que tienen en relación a los textos, autores. De esta manera, la integración de los contenidos inicia antes.

Este modo de evaluar implica más tiempo que la evaluación convencional, por lo tanto, es posible desarrollarlo en grupos de no más de treinta estudiantes. Lo hemos planteado a realizar en cuatro horas reloj, que según la distribución horaria de nuestra facultad y de la asignatura, representan dos días. Se garantiza que quienes no quieran rendir bajo esta modalidad tengan la posibilidad de hacerlo de forma individual y escrita. Y para quienes no se presenten en primera instancia (en ambas modalidades) tengan las correspondientes recuperaciones establecidas por el régimen académico, que son escritas.

Analizando todo lo que se vivencia en ese momento, se observa que de a poco, a medida que van haciéndose las intervenciones individuales, el grupo se va distendiendo y relajando por el clima favorable que se genera; habilitando la palabra y en ocasiones la escucha de quienes nunca hablan, empezando a dialogar con sus compañerxs haciendo sus propias interpretaciones de las nociones teóricas trabajadas desde distintos autores y enfoques sociológicos. Nosotras también intervenimos haciendo algunos comentarios respecto a los disparadores y a las lecturas que van haciendo, para poder sumarnos a esta instancia de evaluación, desde nuestro lugar. Se reconoce y valora lo que cada uno tiene para decir, en la forma que lo expresan. Se visualiza de qué forma han trabajado los textos, las interpretaciones y relaciones significativas que han podido construir a partir de lo que comentan. Lo colaborativo aparece desde el primer momento, porque entre ellxs se van orientando y ayudando para poder leer e interpretar los disparadores y las consignas.

Nuestra tarea, además de hacer un seguimiento del grupo y de las intervenciones, es también coordinar y estimular la discusión entre ellxs, habilitando la participación de todxs y orientándoles en lo que podemos en esta instancia.

De toda la tarea educativa que desarrollamos durante todo el cuatrimestre, esta quizás, sea la única instancia donde visualizamos y tenemos un conocimiento de cómo interpretan los textos. Ya que, en la cotidianeidad propia de las clases teóricas y prácticas, nos quedamos con los comentarios y análisis sólo de algunxs estudiantes que se animan a hablar. Escucharlx es descubrir un mundo en cada uno de ellxs que nos sorprende y moviliza.

La teoría lxs interpela, pueden manifestar las dudas, inquietudes que les aparecen, como también se pone en evidencia qué actitudes asumen en esta dinámica de forma individual/colectiva y las ideas naturalizadas que se ponen en tensión con la teoría a partir de otros lenguajes que ofrecen los disparadores.

También visualizamos el cambio que se produce entre el primer día como en el segundo, vuelven más distendidos porque ya conocen la dinámica de la evaluación, se notan movilizados a partir de lo que vivenciaron y las intervenciones que hicieron sus compañerxs. Algo que rescatan es que entre un día y el otro pueden volver a los textos para repasarlos, profundizarlos y eso no implica una recuperación.

Nos interpela también como formadoras porque es una “praxis reflexiva”, a partir de la cual revisamos nuestros posicionamientos y podemos repensar contenidos, autores, metodologías. También nos inquietan cuando aparecen ciertas opiniones autoritarias, dogmáticas, machistas o hasta psicopáticas, que nos enfrentan a la difícil tarea de mantener la hospitalidad; en esos momentos todo nuestro ser docente se pone en juego, pero más allá de ello rescatamos el disfrute de poder llevar a cabo estas prácticas en las aulas universitarias.

Apreciación de lxs estudiantes respecto al parcial colaborativo/colectivo

El último día del cuatrimestre les solicitamos una valoración respecto de las clases teóricas, instancias prácticas, bibliografía, parciales, intervenciones en distintos espacios/escenarios educativos (formales y comunitarios), porque en base a sus sugerencias y críticas intentamos modificar nuestras propuestas. No tenemos un dispositivo creado para ello, la mayoría de las veces se realiza de forma oral y en ocasiones escrito; por tanto, no podemos cuantificar de modo exacto sus respuestas.

Tomando lo que hemos registrado en estos años, podemos destacar que la mirada hacia este modo de evaluar es positiva en gran parte de lxs estudiantes. Tal como lo expresan: *“Me gustó muchísimo hacer el parcial colectivo es algo innovador y gratificante construir conocimiento entre todos”, “super novedosa la forma de evaluar, una invitación a reinterpretar los contenidos desde hechos cotidianos, la teoría adquiere un sentido particular cuando es aplicada a la práctica”, “me pareció fantástica y novedosa la forma en que se tomó el parcial. Se me hizo ameno, pude escuchar a mis compañeros”, “me encantó la modalidad, está muy buena y los contenidos quedan igualmente que entre un parcial escrito o el grupal”*.

En algunos grupos, hay estudiantes que optan por rendir el parcial escrito pero el día que se evalúa de forma colectiva/colaborativa asisten como oyentes, quizás se puede leer esta actitud desde la noción freiriana de que quien le teme a la libertad se refugia en la seguridad vital (Freire, 1972), ya que aún no pueden dar un salto a otras formas de concebir el conocimiento/evaluación pero tampoco son indiferentes a ello. La curiosidad es el primer motor que aparece en estas instancias que quizás habilite otras formas de posicionarse ante el saber.

Aparecen además opiniones que destacan la dificultad para hablar frente a otrxs, como por ejemplo: *“el parcial colectivo no lo hice así como era, porque no me gusta la exposición, pero lo bueno es que se podía rendir escrito”, “me dio miedo la propuesta del parcial”, “no me gusta hablar frente al público”* Será que este animarse a tomar la palabra es dejar miedos e inseguridades? ¿Será que la formación se concibe de manera pasiva donde solo se debe escuchar, repetir? Frente a esta instancia donde se tiene protagonismo, no poder arriesgar a “exponerse” probablemente sea la marca de una educación que trabajó para silenciar voces.

Otras apreciaciones, que nos desafían a seguir pensando son: *“me sentí un poco expuesto al tener siempre presente que te están evaluando”*, porque a pesar de buscar instancias horizontales y dialogadas, sigue presente la asimetría docente/estudiante, que remite a la naturalización de las jerarquías y el poder en los procesos de enseñanza - aprendizaje. Por último, queremos rescatar la siguiente expresión: *“es interesante la forma de evaluar, aunque hubiera sido aún más interesante traer nuestras relaciones”*, porque hay un reclamo de mayor protagonismo que nos deja pensando; por un lado sumar a lxs estudiantes al momento de construcción del dispositivo de evaluación lo cual nos sigue interpelando desde lo metodológico y, por otro lado, frente a esa opinión incorporamos un mayor número de consignas que fueran abiertas, de relación entre autorxs que permiten la construcción de conocimientos y lecturas de la realidad propias.

Quinto interrogante: ¿Qué lugar ocupa el saber sociológico y su apropiación a partir de estas propuestas?

Para responder a ello es necesario mirar el recorrido realizado antes de llegar a la evaluación colectiva/colaborativa. Mientras se abordan los contenidos teóricos de las primeras temáticas (“Miradas sociológicas de un mundo patas arriba” y “Lecturas desde el sur: violencias, desigualdades y exclusiones”) se van desarrollando, de forma individual y/o grupal, instancias prácticas que profundizan nociones fundamentales de la relación sociedad/educación, propias del campo disciplinar. A la vez, se problematizan los procesos educativos como forma de naturalización de las relaciones de dominación, enfatizando en la coyuntura de Nuestramérica. De este modo, llegar a la evaluación de estos contenidos responde al objetivo que nos planteamos sobre concebir al conocimiento de la sociología de la educación como un desafío a construir por todxs lxs integrantes del curso, generando un espacio pedagógico que ponga en juego tanto los elementos de análisis teóricos, como las propias trayectorias educativas e historias de vida.

Esta práctica, redundante en una integración formativa -teoría, vivencias y realidad codificada en otros lenguajes a través de los disparadores - que permiten ampliar el presente haciendo visibles un mayor número de experiencias sociales. Es importante considerar en este punto que hay innumerables aspectos de la realidad que nustrxs estudiantes desconocen.

Intentando encontrar las razones a esta situación, quizás en parte se relacione de manera amplia con el modo de configuración de la subjetividad neoliberal que no solo ha producido la despolitización de las grandes mayorías, sino también una ausencia de sentido respecto a la historia. Otra razón que esboza una respuesta, es considerar que el contexto socioeducativo provincial -planes de terminalidad, escolarización digital, gobierno neopatrimonialista, diócesis religiosa conservadora- tampoco favorece una lectura de la realidad que habilite pensar salidas colectivas. En ese sentido, autores, nociones de la sociología de la educación conjugados con lenguajes artísticos, operan como pistas para “develar la realidad” (Freire, 1986) y comprender colectivamente los procesos políticos, históricos, económicos y culturales que acontecen en nuestras sociedades.

Una última reflexión en torno a la apropiación del saber sociológico que hacen nuestros estudiantes, nos conduce necesariamente a interrogarnos acerca de ¿cuáles de los momentos del conocer freireano planteados previamente, priorizan las universidades? Nos arriesgamos a pensar, que en los procesos de enseñanza aprendizaje se adoptan criterios tecnocráticos desprovistos del análisis ideológico-político, que considera producto al conocimiento y busca resultados en tanto productividad. Esto remite a una versión neoliberal de educación bancaria que solo se limita a certificar el primer momento del conocer, es decir conocer el conocimiento existente, pero no construirlo. Concretamente nos referimos a: ¿Qué garantías ofrece que haya una apropiación significativa, cuando se evalúan individualmente consignas que apelan al aprendizaje memorístico a modo de un saber ajeno, sin ningún involucramiento? Ante esta realidad y, despojadas de soberbia, creemos que *esta práctica colectiva/colaborativa* se inscribe en la posibilidad. Representa un salto a la incertidumbre, que pretende visibilizar la realidad y hacerla dialogar con los autores produciendo un nuevo conocimiento que, enriquecido con los aportes de los compañeros, genera una interpretación más reflexiva al menos.

Reflexionando la práctica

Somos conscientes de que el parcial colectivo/colaborativo representa una práctica que *está siendo y rehaciéndose* con cada grupo de estudiantes y en distintos ámbitos de formación, por tanto, es inacabada y en permanente búsqueda. Tomamos como desafío las observaciones y críticas que detallamos antes, a fin de lograr que la evaluación sea vivida como parte del proceso de enseñar y aprender, más que un resultado cuantificable, estático y final.

Sin embargo, podemos reflexionar que este modo de evaluar acorta la distancia con el mundo que queremos construir, sin perder de vista que la educación es un acto político, en la medida en que se reconozca que todos tenemos saberes.

Esta práctica educativa exige que se tenga una permanente revisión no solo entre teoría y práctica, sino también en el modo en que se incorporan las producciones artísticas, ya que habilitan articular problemáticas sociales y políticas que nos atraviesan, desde una codificación estética que moviliza todos los sentidos. Reafirmamos entonces que aprendemos no solo a partir de lo racional, sino también desde las emociones que atraviesan nuestro cuerpo y condicionan nuestra mirada.

Finalmente, la principal fortaleza radica en que los estudiantes la rescatan como una práctica significativa en toda su trayectoria educativa. Siempre han sido puestos como objeto de evaluación, cuestión que les impide asumirse como sujetos protagonistas en la construcción de conocimientos. En palabras de una estudiante: “ *se ha producido en mí un cambio, debido a que no me gustaba hablar tanto. La materia, gracias a sus actividades, el parcial colectivo etc., me ayudaron a abrirme, me ayudaron a decir más y a poder hablar frente de todos*”.

Ojalá podamos seguir siendo parte de este proceso con los estudiantes para que las prácticas educativas sean más hospitalarias y nos acerquen a la idea de Carlos Skliar (2018) que nos desafía al sostener:

educar no consiste en transmitir el valor de objetos o para qué sirven las cosas, sino que es una conversación sobre los efectos que esas cosas tienen en nosotros (...) En esto hay una complicada discusión a dar, que algunos han dado y hemos dado a propósito de si el lenguaje de la educación es un lenguaje de objetos, descriptivo conceptual o es un lenguaje narrativo de asuntos a tratar y no de objetos. Esa diferencia es lo que te muestra o un lenguaje explicativo del lado de los objetos o un lenguaje conversador del lado de los asuntos (Skliar, 2018).

Referencias bibliográficas

FREIRE, P. y SHOR, I. (2014) *Miedo y Osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

FREIRE, P. (1972) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

FREIRE, P. (1986) *Alfabetización y Concientización* en El mensaje de Paulo Freire. Teoría y Práctica de la liberación. Disponible en <https://lindacolonyeyes.files.wordpress.com/2011/08/freire-pablo-concientizacion.pdf>

HODARA, I., MASI, A., FERRARO, P., NAVARRO, L., GÓMEZ, S. (2016) *Condiciones que hacen posible el diálogo de saberes*. Trabajo inédito elaborado en el marco del Proipro 4-2216. FCH. UNSL. San Luis

HODARA, I.(2019) *Hacia la construcción de conocimientos en torno al "diálogo de vivires"*. En etapa de publicación. San Luis, UNSL.

IGLESIAS, R. (2003) *De carambas recórcholis y caspitas. Una mirada trashumante de la educación*. Córdoba, Argentina: Editorial Comunic Arte.

IGLESIAS, R. (2014) *Un viaje hacia la autonomía. Un recorrido sobre los conceptos y procesos de organización desde la educación popular en Argentina*. Río Cuarto, Argentina: UniRío Editora.

LLOMOVATTE, S. y otrxs (2012) *Colonialismo y decolonialidad en los debates del pensamiento latinoamericano*. Documento de Clase Curso Pedagogías Decoloniales. Buenos Aires, Argentina: Clacso Virtual .

MARTINIS, P. (2006) (comp.). *Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto*. Pensar la escuela más allá del contexto, Montevideo, Uruguay: Psico Libros.

RIVERA CUSICANQUI, S. (2015) *Sociología de la Imagen. Miradas Chi'xi desde la historia andina*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Tinta y Limón.

SKLIAR, C. (2018) *¿Cuál es el valor de la conversación para la educación?* <https://www.youtube.com/watch?v=KdtM33TENHQ>

SVAMPA, M. (2005) *La sociedad excluyente. Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Taurus.

SOUSA DO SANTOS, B. (2006) *La sociología de las ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes en Renovar la crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, Argentina Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

Itinerarios para descolonizar y despatriarcalizar el curriculum: cambios y permanencia en el programa de la cátedra sociología de la educación

Patricia Evangelina Patagua, Sabrina Zinger,
Martina Cardarelli y Matias Roberto Figueroa*

RESUMEN

En el trabajo compartimos las motivaciones epistémicos-teóricos y políticas-pedagógicas que inspiraron los cambios y las permanencias en el programa del módulo Sociología de la Educación. La materia es obligatoria en las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y optativa para las carreras de Profesorado en Historia y Licenciatura en Antropología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy (FHyCS- UNJU). El escrito aporta elementos analíticos y empíricos referidos a la enseñanza de la sociología de la Educación en el ámbito de la formación superior. Para ello, nos posicionamos desde la epistemología crítica y la teoría social crítica, específicamente desde el pensamiento de la educación popular (EP), feminista y decolonial. La incorporación de las dos últimas perspectivas, se anuda a la intencionalidad crítica de la EP, campo al que la cátedra adhiere desde su origen. También dicha incorporación, exigen su transversalización en el programa y una reforma integral del modo de concebir el objeto de estudio de la Sociología de la Educación y en consecuencia al currículum y a las estrategias de enseñanza.

Palabras clave: currículum, teoría social crítica, educación superior.

Introducción

Rigal L. sostiene que las modificaciones realizadas en el currículum de la cátedra Sociología de la Educación pueden organizarse a partir de dos planos complementarios. El plano epistemológico-teórico hace referencia a las condiciones o modelos cognitivos subyacentes para la producción de conocimiento de la realidad. Este plano, señala desde donde pretendemos extraer las claves, teórica y práctica, para analizarla críticamente. En nuestro caso, el referente conceptual que posibilita entender mejor la aproximación teórica sobre la realidad, es la noción gramsciana de bloque histórico, debido a que esta propone una articulación compleja entre infraestructura económica y superestructura cultural ideológica. En tal sentido, partimos de una concepción holística que considera a la realidad como una totalidad cuyas múltiples dimensiones (económica, social, política, cultural, ideológica) están en una articulación y tensión dinámica y dialéctica.

Por su parte, el plano político-pedagógico hace referencia al modo de comprensión del acto educativo. La tradición freiriana ha sido una de las principales perspectivas para el abordaje crítico de dicho campo, se trata de un posicionamiento que, se hace eco de las transformaciones contemporáneas y las aborda sociológicamente como una totalidad dialéctica. La opción político-pedagógica de la EP nos acerca a la noción gramsciana de disputa hegemónica o batalla cultural. La EP valora los saberes de los sujetos involucrados en la situación pedagógica y propone la producción colectiva de conocimiento; se preocupa por favorecer el protagonismo de las clases subalternas, y en tanto pedagogía crítica, aspira a la formación de subjetividades rebeldes (Rigal, Zinger y Patagua, 2023).

* UNJU/PISAC-PIRC/UNICCS. Contacto: ppatagua@sedesanpedro.unju.edu.ar. UNJU/PISAC-PIRC/UNICCS. Contacto: sabrinazinger@gmail.com. FHyCs. Contacto: carda61@gmail.com. UNJU-IES N° 5. Contacto: matiroberto@hotmail.com.

Es desde estos dos planos (epistemológico-teórico y político-pedagógico) que, como equipo de cátedra, fuimos progresivamente incluyendo el pensamiento feminista y descolonial. Al no tratarse de una sumatoria de temas y bibliografía sin más, en el presente escrito presentamos la reconstrucción del programa de cátedra, atendiendo a sus permanencias y sus transformaciones.

El escrito se organiza en tres secciones. En la primera parte compartimos la organización de la cátedra y su ubicación en el plan de estudio de la carrera de Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Cabe mencionar que la Sociología de la Educación, como una sociología especial, se encuentra en nuestro contexto, destinada a la formación docente. Esto nos representa el desafío de generar en quienes cursan, una mirada sociológica del fenómeno socioeducativo, haciendo especial hincapié en su desnaturalización.

En la segunda parte presentamos los contextos y los entramados reflexivos que fueron orientando la incorporación de la perspectiva feminista y decolonial en el programa, y las modificaciones que esto supuso al campo de la enseñanza y al diseño de nuevas herramientas didácticas. Por contextos nos referimos a una serie de acontecimientos estructurales y coyunturales de la provincia, de larga y reciente aparición que no podíamos desatender por su intrínseca relación con los procesos educativos. Por entramado reflexivo, aludimos a los razonamientos políticos y epistémicos que fueron originando la necesidad de vincular a la EP con el pensamiento feminista y decolonial.

Finalmente, a modo de conclusión presentamos los aciertos y desafíos de la incorporación de estas perspectivas en el programa de estudio, si bien nos afirmamos en una posición que entiende al currículum como “síntesis de elementos culturales” (De Alba, 2002), sostenemos la necesidad de una revisión integral del Plan de estudio del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Dicho postulado exige, además de la modificación de los contenidos del programa, una disputa institucional en el ámbito de la carrera como de la universidad.

La Sociología de la Educación en la formación universitaria: institucionalización e historicidad de la cátedra

Institucionalización

El seminario de Sociología de la Educación es de cursado obligatorio en las carreras de Ciencias de la Educación¹ y forma parte del ciclo básico general. Se encuentra ubicada en el segundo cuatrimestre del segundo año de la carrera, tiene como correlativa inmediata anterior a los espacios curriculares de Economía e Historia Social de la Educación, ambos del primer cuatrimestre del segundo año.² Sus correlativas inmediatas posteriores son Política Educativa y Legislación y Filosofía de la Educación, del primer y segundo cuatrimestre respectivamente, materias ubicadas en el tercer año del plan de estudio.

La Carrera Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación hasta el momento tuvo dos planes de estudio, el primero data del año 1987 y el último de 1997³. Las modificaciones realizadas al último plan de estudio atendieron a un contexto de época, marcado por la fuerte presencia de lógicas neoliberales y neoconservadoras en educación.⁴ Si bien más adelante, nos detendremos en dichas características y sus críticas, nos parece pertinente señalar que entre

¹ Este módulo se da por extensión a las carreras Profesorado en Historia y Licenciatura en Antropología.

² En la primera, se refuerzan contenidos que atienden a la relación entre la Educación y la Economía, tales como la Teoría del capital humano, la educación como gasto o inversión, la distribución del ingreso y educación, etc. Mientras que la otra, realiza un repaso acerca del surgimiento de la enseñanza desde sus formas y métodos escolásticos, hasta los nuevos desafíos de las instituciones educativas producto de las crisis del liberalismo.

³ Profesorado en Ciencias de la Educación aprobado por Resoluciones C.S. N° 169/97- Ministerial N° 2032/84 y la Lic. aprobada por Resoluciones C.S. N° 168/97- Ministerial N°s 531/99-552/05

⁴ Entre otras modificaciones se destaca que el Plan de estudio anterior estipulaba la selección de orientaciones, entre ellas la de No Formal. En el nuevo Plan los espacios curriculares se organizan en el ciclo básico general y el ciclo de profesionalización.

los contenidos mínimos de la materia se asume una profundización de los sentidos críticos sobre el modelo neo-neo en educación.

Al respecto, destacamos el énfasis en los paradigmas de la investigación con relación al desarrollo del campo sociológico, la mirada histórica de la construcción de la escuela con foco en la crítica a la modernidad y postmodernidad latinoamericana. La innegable relación entre educación y política para la formación de ciudadanías participativas y democracias sustantivas. Así como la presencia de actores sociales que disputan el formato escolar tradicional y diseñan “otra” escuela.

Entre los contenidos mínimos del módulo se encuentran: La mirada sociológica de la educación y de la escuela: conceptualización y diversos niveles de análisis, sus implicancias metodológicas. Las funciones sociales de la escuela. Sociedad industrial y educación en el discurso de la modernidad. La discusión sobre el orden social y transformación social: la tradición conservadora y la tradición crítica. Las vertientes contemporáneas de estas tradiciones en el campo de la sociología de la educación. Los actuales debates en la sociología crítica de la educación. La educación y la escuela como lugares políticos. Autonomía relativa, hegemonía, negociación cultural y producción de sentido. Hegemonía y escuela: la herencia teórica gramsciana. El currículo como instrumento de hegemonía y contracultura escolar: la noción de resistencia. Escuela, democratización y formación de ciudadanía. Escuela, economía y procesos de trabajo. Algunas dimensiones para pensar la crisis de la escuela. Pensar “otras escuelas”. El lugar de los sujetos subalternos: una pedagogía de las diferencias y la desigualdad. Los aportes del pensamiento freiriano (Resolución C.S. Nº 169/97).

La propuesta de la cátedra desde sus orígenes y hasta ahora ha tenido en cuenta el alcance del título, el cual incumbe a las prácticas de investigación, a la docencia y a la asesoría pedagógica y técnica; allí destacamos la necesidad de una formación que atienda lo específico y singular de las políticas, prácticas y experiencias de la educación escolar y de otras propuestas socio-educativas. Dicha necesidad se remarca, dada la centralidad de lo estrictamente escolar en la mayor parte de los espacios curriculares de la carrera. Y junto a ello, la tendencia a una formación profesional restringida a un sólo ámbito: el escolar.

En lo que respecto al perfil del título en los planes de estudio se expresa, entre otros aspectos, que lxs graduadxs puedan ejercer críticamente sus funciones y actúen profesionalmente con conciencia histórica. Bajo estos fundamentos la cátedra ha dado primacía a la enseñanza de una sociología comprometida, esto significa problematizadora de su realidad en vista de su transformación. Por ello, convidamos constantemente a preguntarse, ¿qué aporta el campo de la sociología de la educación a lxs estudiantes en formación?, ¿qué le demanda la pedagogía a la sociología?, ¿qué opciones epistemológicas y qué perspectivas sociológicas nos permiten hacer del saber académico un elemento de transformación social?, ¿a qué proyectos de sociedad y ciudadanía estamos contribuyendo con estas opciones?, ¿para quienes, a favor de quiénes lo hacemos?, y ¿cómo enriquecemos las lógicas de docencia, investigación y extensión, inherentes a la formación universitaria, desde estas perspectivas?

Historicidad

Nos interesa reflexionar sobre la historia de nuestra cátedra, no como tiempo cronológico ni lineal, sino como proceso y camino recorrido por diversxs compañerxs, quienes fueron aportando la mirada sociológica para el debate educativo, y con quienes nos hemos encontrado en una diversidad de prácticas formativas. En esta socio-biografía académica, enfatizamos en los hitos que vincularon nuestro posicionamiento epistémico-teórico y pedagógico-político con los procesos sociales, culturales y políticos de la provincia de Jujuy, Argentina y Latinoamérica.

La cátedra de Sociología de la Educación se estructura orgánicamente en el año 1993 a cargo del Profesor Luis Rigal. La propuesta de cátedra y su conformación fue variando a lo largo del tiempo, pudiendo identificarse tres generaciones docentes. Más allá de las particularidades en las conformaciones grupales, en la cátedra se ha sostenido una preocupación por el

contexto y el entramado territorial, se ha sostenido la revisión conjunta del programa de la materia y se ha motivado las experiencias de investigación.

El inicio de esta cátedra (1993) ocurre en pleno proceso de reforma educativa de finales de los años noventa. Impulsada posterior al Consenso de Washington, la reforma se esparce por toda América Latina, y que se expresa en Argentina en el año 1991 bajo la presidencia de Carlos Menem. Entre sus medidas se sanciona la Ley N° 24.195, Ley Federal de Educación y la Ley N° 24.049 de Transferencia Educativa Argentina. Ambas medidas fueron caracterizadas por diversxs autores, en el marco del proceso de reconversión del Estado, de descentralización económica y de centralidad política. Entre las consecuencias de la implementación del modelo de ajuste económico se encuentra la transferencia de una multiplicidad de instituciones a los estados provinciales (Feldfeber, 2009; Gentilli, 2009 y Saforcada, 2012). La propuesta educativa del modelo neo-neo expresó y expresa los cambios producidos por el modelo capitalista, que propicia la competencia neodarwinista y propone la constitución de ciudadanía mínimas y sujetos reducidos a su condición de agentes económicos (Rigal, 2006).

A mediados del año 1994 la Cátedra desarrolla una investigación llamada Educación Democratización y Modelo Neoliberal en Jujuy (1984-1996). Esta investigación finalizó alrededor del año 1997 y luego en el año 2000 se plasmó en el libro denominado “La Escuela en la periferia” editado por la UNJU.⁵ Se trata de un ejercicio de sistematización de la información existente referida a la problemática educativa, con especial énfasis en la escuela.

En la investigación se expresa una doble intención: la primera, referida a un encuadre teórico articulado alrededor de las contradicciones estructurales del modelo Neo-Neo; la crisis de la escuela y sus dimensiones, y el papel de la escuela en el afianzamiento de la democracia y el de la democracia en la escuela. La segunda intencionalidad, era práctica -ética y utópica- debido a que estaba interesada en recuperar los procesos de transformación de la escuela, sobre todo, atender a los escenarios educativos que evidenciaban un abordaje más justo, más participativo y más solidario sobre las problemáticas socio-pedagógicas.

Para lxs autorxs, ambas intencionalidades coincidieron con la pretensión de contribuir a la construcción de una escuela de calidad, formadora de actores que se puedan desempeñar eficiente e integralmente al conjunto de tareas socialmente significativas para la conducción y la gestión de una sociedad democrática. Dado el incremento de la desigualdad, el aporte de la investigación consistió en el estudio de la educación y de la escuela emergente en medio de la profundización de la crisis social y económica de la provincia de Jujuy.

Desde esos orígenes y producto de la cercanía académica y política con lxs docentes responsables de aquella investigación, quienes actualmente integramos el equipo de cátedra nos hemos preocupado por el estudio crítico de las problemáticas socio-educativas de la provincia. Asimismo, la actual cátedra sostiene una perspectiva antagónica respecto del pensamiento neo-neo, innegable formador de subjetividad mínimas y pasivas.

A lo largo de los años, se ha colaborado en diversos proyectos de investigación, algunos de ellos emergieron de la Cátedra de Educación No Formal (de la que también formamos parte algunxs de nosotrxs) acudiendo a enfoques metodológicos de la investigación acción participativa y recuperando en el encuadre teórico-metodológico el aporte sociológico⁶. Actualmente, está vigente y en desarrollo el proyecto de investigación acción participativa: Trabajadoras organizadas en la economía popular: producciones subjetivas, culturales y socio-materiales en las dinámicas pandémicas y post pandémicas.

Además del carácter colectivo en el quehacer de la materia, hemos aprendido a relacionar problemáticamente la teoría y la práctica, de ello deviene la intención de promover una

⁵ El libro se denominó La escuela de la periferia. Educación, democratización y modelo neoliberal: Jujuy 1984 – 1996, y fue realizado por Rigal L.; Cardarelli, M.; Demattei N.; Alcoba, M.; Valles, M.; Esquivel, O. Editado por la Universidad Nacional de Jujuy en mayo del 2000.

⁶ Nos referimos al programa de investigación Movimientos Sociales y Educación Popular. Específicamente a los ejes de trabajo y formación, desarrollados durante entre los años 2014-2016

enseñanza no parametral de la sociología de la educación. Si bien compartiremos algunas precisiones sobre este tema más abajo, nos parece oportuno mencionar que, dicha relación nos ha permitido discutir el dogmatismo imperante en los ámbitos universitarios. La relación dialéctica entre la teoría y la práctica, nos fue acercando a los fundamentos de la epistemología crítica (Zemelman, 2001). Este posicionamiento entiende a la teoría en su composición categorial, posible de articularse en diversos planos, y distintos niveles de inclusividad. De esta manera, no sólo se modifican las estrategias de enseñanza sino la misma organización y socialización de los saberes académicos.

Esta postura, implicó poner los contenidos estipulados en la materia en relación con tres ejes transversales: el teórico, el analítico y el empírico. El primero, se refiere a la presentación de las elaboraciones teóricas socio-educativas dentro de una contextualización histórica y estructural, como proposiciones “situadas”. El segundo, se refiere a los diversos niveles de análisis para el abordaje sociológico de la problemática, se pone el acento en una forma de presentación de los conceptos y proposiciones teóricas que aseguren una permanente articulación entre estos niveles, entendidos a la vez como campos con singularidad propia y como dimensiones analíticas de un todo. El tercero, enfatiza en la reflexión sobre la realidad socioeducativa inmediata - la nacional y la regional - partiendo del análisis de información concreta sobre la misma. Para ello, a lo largo del curso -y en relación a las diversas unidades temáticas abordadas- se aporta material extraído de investigaciones.⁷

La modalidad de trabajo en pareja pedagógica es otro aprendizaje adquirido a lo largo del proceso de constitución de la cátedra. La EP latinoamericana ha sido el fundamento político-pedagógico para el trabajo colaborativo. Por un lado, entendemos que dicha organización aporta rigurosidad al método de enseñanza dialógico. El formato de pareja pedagógica supone la politización del vínculo entre pares, es decir no sólo se trata de un acompañamiento en el aula, sino de un permanente proceso de debate teórico-epistemológico y de socialización de los fundamentos que sustentan nuestras elecciones conceptuales, temáticas, bibliográficas y didácticas. Por otro lado, el trabajo entre pares para el armado y dictado de las clases, posibilita alejarse de los estilos de roles docentes cercanos a una educación bancaria. Aunque no de manera lineal, se espera que en la dinámica áulica se haga presente el respeto por la diferencia, los debates y problematizaciones a partir del reconocimiento de diferentes posturas sobre temas educativos, etc.

Entramados reflexivos: feminismo, decolonialidad y educación popular en el programa de la Sociología de la Educación

Desde nuestros diferentes anclajes laborales e identidades individuales y colectivas, quienes integramos la cátedra identificamos la persistencia de desigualdades en la estructura social y su correlato en las dinámicas de exclusión-inclusión en las trayectorias educativas-laborales. Hemos mencionado, en otros artículos que, la matriz productiva provincial ha generado innumerables inequidades sociales y ambientales. Sus efectos más acuciantes se expresan en los altos índices de pobreza e indigencia, concentrada especialmente en la población juvenil y femenina (Ojeda et al, 2021). También, hemos destacado que en Jujuy, persisten los lazos de comunidad y prevalece una tendencia a la movilidad contestataria. Así, es posible mencionar las puebladas indígenas, el nacimiento del movimiento de desocupados y piqueteros, y la actual emergencia y vivacidad de los movimientos feministas, las juventudes, las organizaciones sociales, los movimientos populares, las redes de la economía popular, entre otros procesos de resistencia.

Posicionarnos desde este contextualismo crítico ha sido un elemento clave para la revisión del programa de cátedra. En los últimos quince años, hemos caminado, conversado, armado y rearmado el programa, a partir de la diversidad de experiencias de docencia, investigación y

⁷ Por ejemplo, al impartir el tema de epistemicidio, incorporamos al enfoque decolonial y sus categorías analíticas, el aporte del feminismo, proponemos lecturas académicas, literarias, estrategias de elucidación gráfica como la fotografía (entre ellas las de Wara Lara Vargas) y/o testimoniales bajo los cuales convidamos al estudiantado a revisar sus propias experiencias educativas.

extensión que nos unen a movimientos sociales populares (MSP) y organizaciones comunitarias, campesinas e indígenas.⁸ Estos procesos han llevado a la creación o generación de otras narrativas y a la construcción de categorías empíricas-analíticas que colaboran con un entendimiento más profundo de la realidad educativa, la formación y el trabajo en los movimientos sociales. Se trata de una construcción situada que visibiliza otra episteme y proponen la incorporación de nuevas categorías empíricas-analíticas para ser aprehendidas desde los aportes del pensamiento crítico.

Asimismo, por nuestra formación pedagógica e interés sociológico, nos hemos preocupado por atender a la dimensión educativa de los procesos de cambios gestados por los MSP, en tal sentido, hemos situado a la educación como fenómeno amplio, relacional y en tensión (entre la transmisión y la transformación). En lo que respecta a la mirada sociológica de la educación, en este caso en movimiento, nos abocamos a analizarlos como espacios educativos, confiriendo a las relaciones de hegemonía un énfasis especial para entender las tendencias al mantenimiento o transformación del orden social. Ciertamente, la tarea de la Sociología crítica de la educación es la emancipación, la promoción de la autonomía y la libertad, características que se oponen a la obediencia y la adaptación de la teoría social conservadora (Rigal, Zinger y Patagua, 2023).

Esto supone dos cosas: i. que la sociología es una ciencia muy incómoda porque posibilita develar cosas ocultas, cosas que ciertos individuos o ciertos grupos prefieren esconder porque perturban sus convicciones o sus intereses; ii. que la sociología se construye a través de la crítica del sentido común –entendido como un producto de la hegemonía– que permita desnaturalizar las formas dadas de lo social (el orden natural de las cosas), develar los ocultos mecanismos de dominación (Rigal y Zinger, 2018: 3).

Del ejercicio de la investigación y de la tarea de docencia surge la necesidad de repensar la vinculación entre “la realidad social” y el “conocimiento científico”. Por ejemplo, en los talleres con educadorxs populares de movimientos sociales urbanos, conversábamos sobre la gran presencia de mujeres en los espacios trabajo socio-comunitarios y la escasez de referentes y lideresas en puestos de decisión política; con la organización de estudiantes indígenas y campesinos nos problematizamos respecto a las experiencias de racismo inhibitoras del reconocimiento de la procedencia étnica, entre otros. Dichas conversaciones nos llevaron a identificar que, los sesgos de género, lo generacional y la condición étnica, eran fuentes de jerarquización que operaban de manera directa en las trayectorias formativas de los sujetos. En este sentido, si bien, en los espacios organizativos se destacaban los mecanismos para resistir los procesos de exclusión, se evidenciaba que su desarrollo se daba en el marco de un capitalismo periférico, el patriarcado y la colonialidad (Patagua y Zinger, 2019).

Asimismo, en el intercambio con lxs estudiantes de la cátedra advertimos que, sus propias experiencias educativas, socio-laborales y sus trayectorias vitales-familiares, eran escasamente identificadas como parte del proceso de constitución de la subjetividad personal y social. Más aún, el desconocimiento y el olvido activo eran características sobresalientes en las instancias de reflexividad, intercambio o de vinculación teórico-práctica propuestas por la cátedra. Esto nos llevó a preguntarnos sobre el potencial de las categorías de género, de la clase y de la etnia para el estudio sociológico de la educación, no sólo como campo socio-cultural sino también como experiencia socio-subjetiva. Allí, fue cobrando fuerza la necesidad de retomar conceptos propios de la EP, como la concientización, el inacabamiento del ser, la experiencia y la organización.

⁸ Nos referimos a estudiantes de la Cátedra Educación Popular, Sociología de la Educación y proyectos de investigación y extensión donde nos incluimos algunas de las personas del equipo de cátedra. También a las respectivas tesis de Doctorado y Maestría, que han sido abordadas desde metodologías participativas.

Ambas experiencias (las provenientes del trabajo con educadorxs populares y con estudiantes) fueron exigiendo radicalizar nuestro posicionamiento teórico-epistémico y político-pedagógico, y preguntarnos sobre los alcances del uso de la teoría para favorecer los procesos de concientización, el lugar de la experiencia en dicho proceso, y la relación de los diversos saberes para construir rebeldía subjetiva y social. Estos interrogantes fueron motivo de un paulatino y permanente proceso de revisión de la organización del espacio curricular.

Por un lado, tal como venimos mencionando hemos asumido el posicionamiento de las epistemologías críticas en lo que respecta al uso de la teoría. Esta opción supone el necesario abandono de la postura contemplativa o meramente observacional con el conocimiento científico para asumir su elaboración con un propósito de emancipación (Rigal y Sirvent, 2023).

En la formación universitaria, dicha concepción requiere una relación crítica con el conocimiento, la tarea implica que docentes y estudiantes construyan un *pensar epistémico opuesto a un pensar teórico*. Esto es, introducir el corpus teórico como una forma de razonamiento coherente con una ontología crítica de la realidad y de los sujetos desde un pensamiento epistémico (Zemelman, 2001). La teoría como construcción categorial parte del principio de inclusividad, articulación y posee aspiraciones propositivas (Zemelman, 2001), por lo cual se sustenta en una ontología crítica del sujeto y de la realidad (Retamozo, 2006). Lo expresado, contribuyó con comprender que, el corpus de conocimiento implicado en el campo de la sociología de la educación, requería de un modo de enseñanza no parametral.

Por otro lado, si bien identificamos que *la inclusión de la perspectiva y teoría feminista* no es novedosa en el campo educativo, para el equipo de cátedra su inserción fue un proceso situado e histórico. Tal como mencionamos, nos encontramos con preocupaciones y demandas de las mujeres organizadas con las que veníamos trabajando en movimientos sociales, además integramos las asambleas de mujeres en las que se discutía la implementación del protocolo contra la violencia de género dentro de la universidad. Nos atraviesan y nos identificamos con las problemáticas de las desigualdades, pero también fuimos testigo de la violencia extrema, que en algunos casos culminó con femicidios.⁹

En este despertar feminista, también nos encontramos y se visibilizaron las problemáticas de las estudiantes de la materia. En el encuadre de la clase, fuimos alentando el abordaje teórico-analítico de la experiencia de las mujeres estudiantes y de las diversidades, muchas de ellas trabajadoras de la economía popular, madres o responsables del cuidado de infancias, migrantes del interior de la provincia. Procuramos realizar una reconstrucción problemática, contextual e histórica del enfoque de género en el campo educativo.

Existen diversas formas de abordar la cuestión de género y la reproducción de dichas desigualdades¹⁰, por ejemplo, mediante el estudio de la violencia simbólica, el currículum, la cultura y el dispositivo escolar (organización, diseño de los espacios y uso de recursos), la formación y el ejercicio docente, entre otros (Morgade, 2019). Los estudios de género encararon “la crítica del currículum escolar desde los conceptos de igualdad y de diferencia; posterior y más recientemente, la producción postestructuralista y queer viene generando fructíferas lecturas críticas del currículum y la pedagogía escolar” (Morgade, 2011, p. 28).

Otro campo de vinculación se produce en las didácticas con perspectiva de género que, pretenden visibilizar las discriminaciones para con las mujeres en la educación y en tal sentido cuestionar los marcos teóricos con los cuales se entienden el quehacer en la escuela (Bach, A., 2019). También se puede acercar el estudio del género, a través del análisis de las políticas públicas que inciden en educación, por ejemplo, la Ley de educación sexual integral (ESI) y la Ley de diversidad e identidad sexual. En estos casos se presta particular atención a las

⁹ Jujuy es una de las provincias que registra altos índices de femicidio. En el 2020 se producen cinco femicidios en menos de treinta días, esta injusticia dio lugar a la organización denominada: familiares, padres y madres del dolor.

¹⁰ En lo que sigue Patagua P. (2023). Espacios de formación para personas jóvenes y adultas. Tesis Doctoral.

maneras en la que los sujetos y las instituciones se acercan a las políticas estatales y desde estas localizaciones ejercen incidencia (Anzorena, 2013).

Maceira (2008) afirma que la inclusión de la categoría de género permitió analizar las relaciones entre géneros, las estructuras escolares y el orden social más general; la discriminación sexual en las escuelas, y la relación entre género y clase en las estructuras patriarcales escolares. De acuerdo a la autora estos planteamientos posibilitaron comprender “las marcas de género en los complejos y sutiles mecanismos exógenos y endógenos a la institución educativa” (Maceira, 2008: 41) y situar a la escuela como un espacio tanto de reproducción como de resistencia.

En este mismo campo Umaña Araya (2004) subraya la posibilidad de construir una educación no sexista. A partir de la década de los setenta la concepción de la escuela como espacio de poder y la emergencia de la categoría de género en los estudios feministas, “colocó las particularidades de lo femenino en el sistema educativo e inició con ello un nuevo debate acerca del papel que cumplía la educación en la perpetuación y reproducción de las desigualdades entre mujeres y hombres” (Subirats, 1999 en Umaña Araya 2004: 4)

Para Araya, es necesario el reconocimiento de la discriminación, de la desigualdad y de la segregación como problemas educativos. Empero, esto no debe traducirse en términos maquiavélicos que produzcan una interpretación de la escuela como una institución al servicio de la reproducción mecánica del sexismo. Por el contrario, un elemento clave es la comprensión de la institución escolar como una agencia socializadora compleja y dinámica en la que conviven en tensión diversas representaciones de género (Bonder, 2001 en Umaña Araya 2004: 8).

Por su parte, *la perspectiva decolonial* ha sido una opción política-epistémica construida junto a las demandas de las organizaciones sociales campesinas de la provincia y progresivamente enriquecida con el tratamiento, mediante un proyecto de extensión, de las temáticas del racismo y la discriminación en la Educación Superior (UNESCO-IESALC). El proyecto¹¹ fue una oportunidad para que el estudiantado y la docencia campesina presente en la facultad, invite a la comunidad universitaria a reflexionar sobre las prácticas y los espacios institucionales promotores de discriminación y por tanto de desigualdad. Asimismo, posibilitó profundizar junto a estudiantes de las cátedras de Sociología de la Educación y educación No Formal, en torno al: reconocimiento de las implicancias de los desplazamientos del campo a la ciudad en búsqueda por educación (visibilizarnos como personas, con historias y cultura), identificar los discursos y las prácticas presentes en las aulas universitarias que inciden negativamente en los cuerpos, voces y formas de quienes no representan alteridades hegemónicas, identificar los procesos de resistencias, y alternativas gestadas por las identidades subalternizadas desde una perspectiva interseccional.

Además, tal como mencionamos, en la experiencia de docencia de la cátedra, lxs estudiantes develaron situaciones de angustia y extrañamiento respecto de su propia inclusión en la universidad. Por ejemplo, narraban la incomodidad generada a partir de percibir que su forma de hablar, vestirse o peinarse no se acercaba al canon de valor establecido por la institución formadora; en otros casos mencionaban como a lo largo de los años de universidad habían aprendido a no participar para no ser “detectadxs” como diferentes; otrxs voces se referían al trato diferencial impartido por lxs docentes según el capital social-económico de lxs

¹¹ El proyecto denominado “En territorio universitario narrativas otras: voces-cuerpos estudiantiles entre experiencias de discriminación y racismo, y construcción de alternativas campesinas-indígenas” fue seleccionado por la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. (2020-2021) fue coordinado por Patagua, Patricia y co-coordinado por Zinger Sabrina. En este proyecto hemos trabajado junto al Movimiento Nacional Campesino Indígena; específicamente con integrantes del área de formación, cuya filiación las acerca a la militancia territorial y a la vida estudiantil universitaria. Participaron del proyecto, en función de organizadoras y educadoras populares, miembros de la Organización Campesina de los Perilagos, de la Organización Tierra Fértil de Palma Sola, de la Asociación Periurbana los Alisos- Pálpala, del Espacio de trabajo Comunitario Micaela García. La población estudiantil asistente a los talleres fue la perteneciente a las Sedes de San Pedro, Tilcara y San Salvador de Jujuy de la FHycs, y estudiantes de la Facultad de Ciencias Agrarias.

estudiantes. De los talleres realizados, pudimos comprender que el reconocimiento de sí mismos, como sujetos de saber, resulta difícil y complejo, y requiere, ante todo, visibilizar todas aquellas experiencias de discriminación, racismo y sexismo que atraviesan y generan imposibilidad y dolor.

Con base en este proyecto de erradicación del racismo fuimos proponiendo en el programa de la materia y en el desarrollo de las clases, la vinculación entre el mundo que lxs estudiantes identifican como “la vida académica”, “la vida de los barrios y “la vida de los sectores populares organizados”. Dicha propuesta nos permitía identificar saberes, y a la vez reconocer diversos espacios educativos con potencial transformador. Si bien, no fue sencilla la labor debido a que se manifestaron diversos mecanismos inhibidores de la participación estudiantil, alentamos que las múltiples experiencias educativas dialoguen con la vida universitaria, lo que fue permitiendo, a la vez, integrar y reconocer la existencia de múltiples pertenencias y roles. La condición de sujetxs con identidades diversas, con distintos saberes e inscriptxs en diferentes espacios educativos, aportaron al ejercicio pedagógico de anclarse en el presente potencial (Zemelman y Quintar, 2005); esto significa estar-siendo, analizar la realidad, la cotidianidad, desocultar categorías hegemónicas presentes tanto en la universidad como en esos espacios educativos diversos.

Por otra parte, y tal como hemos mencionado más arriba, entre las modificaciones alcanzadas mediante la incorporación de la perspectiva decolonial, se encuentra la de problematizar y tensionar la noción de espacios educativos, de clara influencia gramsciana (Gramsci, 1988)¹² Con la incorporación de la perspectiva decolonial, advertimos que, el patrón poder moderno y colonial (Quijano, 2000) negó, subalternizó y desplazó diversos proyectos educativos, a la vez que legitimó, a través de complejos procesos a la escuela como único lugar de enseñanza-aprendizaje. Así, como una primera síntesis cultural queda instalado en el sentido común internalizado el binomio educación–escolarización.

La escuela, maquinaria privilegiada de la modernidad para el afianzamiento de la nacionalidad y la ciudadanía de los nacientes estados europeos, promovió los ideales de razón, progreso y capital como únicas formas de representar el mundo. La segunda síntesis cultural se alcanza asignando la búsqueda del progreso y la consolidación del proyecto moderno, como las principales funciones sociales asignadas a la escuela. Para lograr estas síntesis la escuela tuvo que colaborar en escindir el sujeto cultural del sujeto escolar. Tal como menciona Loango (2016) prevalece en la conformación de la nación un correlato racista y excluyente, para su desarrollo se “confinó al exterminio y al olvido a quienes eran considerados un obstáculo, de ahí que los negros fueron considerados como un pasado remoto y desaparecido, y el indígena aparecía como el vencido” (Loango, 2010: 39).

A la vez, el triunfo del patrón poder colonial/racial cooperó con las escisiones teoría-empírea, cuerpo-mente, sentimiento-mente; configurando procesos formativos eficaces para la inclusión acrítica en la sociedad, al decir de Zemelman y Quintar (2005) el contrato leonino en educación conformó al sujeto de la civilización: un sujeto que siempre está pensando en cómo ser lo que no es. Siguiendo ese contrato, para entrar a la escuela el sujeto cultural tuvo que realizar un proceso de *blanqueamiento*.

Frente a estos procesos racistas, excluyentes, modernos y coloniales, el giro decolonial en educación, nos convida una postura crítica y de resistencia, tratando de cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los denominados por Mignolo (2005) cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y subjetivo/personal. De la decolonialidad, emergen sabidurías otras, despreciadas o subvaloradas por los supuestos hegemónicos dominantes, con un potencial político pedagógico liberador que a su vez contribuye a deconstruir los sentidos del supuesto camino

¹² En lo que sigue Patagua y Zinger (2019). Decolonización y espacios educativos: deconstruir la noción de educación no formal para una praxis emancipadora. En XIII Jornadas Regionales de investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. UNJU-FHyCs.

al *desarrollo* y el progreso, propias del actual patrón global capitalista y moderno (Quijano, 2000).

También, la decolonialidad, propone la apertura de rutas de pensamiento y prácticas alternativas focalizadas en el interés de reconocer la herida colonial y de reivindicar, en esta perspectiva, los saberes, tradiciones, identidades, memorias y formas de razonamiento “otros”, de quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial (Jaime Diaz, 2010: 220). En este camino de descolonizar las experiencias del ser y del saber, la cátedra ha enfatizado como objetivo de su programa desarticular lo aprendido, poner en cuestionamiento los sentidos atribuidos por la racionalidad moderna-colonial. En suma, desocultar lo que las sociologías de las ausencias han querido dotar de invisibilidades.

Ahora bien, en el Programa anterior ya se planteaba una reflexión crítica acerca de la escuela de la modernidad y su versión latinoamericana, modernidad y posmodernidad que han sido importadas de otro escenario, este programa daba cuenta de las relaciones de dominación centro- periferia (Rigal, L. 2004). Siguiendo lo antes dicho, en las unidades temáticas actuales del programa, se incorpora la crítica al proyecto capitalista, moderno, colonial y patriarcal que, implicó también, un programa de despojo violento de las formas de vida, de epistemes, de sistemas políticos, socioculturales de existencia. Este escenario origina experiencias de resistencia y desobediencia (Walsh, 2017).

Por lo hasta aquí mencionado, decidimos incorporar las dimensiones propias de las miradas decoloniales y feministas en el marco de una pedagogía de la liberación (EP), no sólo introduciendo autores/as en esta línea, sino también modificando los campos para ser analizados desde la sociología de la educación. El programa se encuentra organizado en tres unidades temáticas, en los que transversalmente se incluyen los, antes descriptos, ejes teórico, analítico y empírico.

- En la primera unidad presentamos la mirada sociológica de la educación y de la escuela desde diversos niveles de análisis, para ello nos proponemos analizar la escuela en la modernidad y su crítica. En esta unidad también nos abocamos al estudio de la colonialidad como cara oculta de la modernidad, enfatizamos en el epistemicidio desde los aportes de la interseccionalidad y la colonialidad del ser y del saber.
- En la segunda unidad temática nos proponemos la construcción de un encuadre para pensar la educación desde diferentes paradigmas, como novedad hemos incorporado las epistemologías del presente potencial en tanto enfoque construido desde Latinoamérica. El primer encuadre que desarrollamos es el referido a la teoría social conservadora y a las perspectivas teóricas positivistas y hermenéutica.
- En la tercera unidad nos abocamos al estudio de la sociología crítica de la educación, sus principales rasgos, debates y vertientes. Enfatizamos en la perspectiva crítica como pensamiento de ruptura; abordamos las teorías de la reproducción y las nuevas sociologías críticas de la educación. También compartimos algunos debates en torno a las teorías críticas de la educación en la postmodernidad latinoamericana, así como la presencia del sujeto educativo movimiento social.

Los espacios teórico-prácticos se organizan en torno a sesiones de debate sobre temáticas vinculadas a problemáticas educativas pasadas y presentes, y a las demandas y experiencias de educación en los movimientos sociales populares.

- En el primer caso incluimos temáticas contemporáneas y autorxs de referencia: la escuela y las violencias en plural (siguiendo los fundamentos de Carina Kaplan y Gabriel Kessler); las relaciones educación y trabajo (acudiendo a Anahí Guelman y Ester Levy); la educación Intercultural y decolonial (proponemos la lectura de Silvia Rivera Cusicansqui); Educación Sexual Integral , géneros y sexualidades en la escuela

(siguiendo a Graciela Morgade, Dora Barrancos, Diana Maffía, Rita Segato); educación y antirracismo (convidamos lecturas de Anny Onchoró Longo e Imedy Achille Mbembe) y Educación, memoria y derechos (referenciamos a Elizabeth Yelin).

- En el segundo caso, proponemos el análisis del Movimiento Feminista, el Movimiento por la negritud, el Movimiento de desocupadxs y/o el Movimiento campesino indígena.

Conclusión: los aciertos y desafíos de la incorporación de estas perspectivas

La incorporación de la sociología crítica de la educación, o al decir de Fals Borda de una sociología comprometida, en la formación de pedagogxs, exige una constante recuperación de categorías teóricas que logren ampliar el conocimiento y la problematización del campo educativo. La crítica, es para nosotrxs, posicionamiento situado y contextual, es diálogo, tensión y pregunta, y nos remite a los fundamentos políticos-pedagógicos de la educación popular, el feminismo y la decolonialidad.

Estas perspectivas han sido incorporadas progresivamente entre los fundamentos de la cátedra y, como correlato se han integrado a los contenidos y a la bibliografía. Tal como narramos, se trató de una incorporación situada, proveniente de la pertenencia a organizaciones sociales populares y al ejercicio de docencia universitaria. Su tratamiento teórico, así como la búsqueda de estrategias de enseñanza, constituye un desafío, sobre todo cuando nos planteamos como cátedra, enfatizar en aquellas que ponen el acento en lo testimonial. Estrategias de enseñanza que exigen a todxs lxs participantes de la materia (docentes y estudiantes) un fuerte compromiso de reflexividad y situar el análisis sociológico desde nuestras experiencias educativas.

De igual manera, dado que, nuestras prácticas docentes históricas y actuales pretenden ser cuestionadoras y constructoras de horizontes emancipatorios, nos resulta un desafío colectivo hacer propia la pedagogía de la pregunta, esto es enseñar aprendiendo la curiosidad. Bajo esta pedagogía es que cuestionamos la propia elaboración del programa, ¿quién/nes definen que vale la pena de ser problematizado, aprendido y enseñado en la materia?, ¿qué vale la pena ser incluido en los programas de estudios?, y ¿quiénes pueden participar de la elaboración del programa? Sobre la base de estas preguntas hemos identificado que aún nos falta camino por recorrer en lo que respecta a la participación del sujeto estudiantil en la reelaboración del programa.

En esta misma línea, en las últimas décadas, a partir de la conformación de grupos de docentes, se ha ofrecido en la Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (también para otras carreras) trayectos formativos que abordan temáticas vinculadas a las teorías feministas y decoloniales. Si bien, estos seminarios optativos y diplomaturas no forman parte del entramado obligatorio de la formación, vienen colaborando con: la instalación de una necesidad de revisión del plan de estudio y con la discusión sobre el lugar marginal asignado a estas temáticas. Por cuanto, está pendiente la tarea de entramarnos junto a otros/as docentes de la carrera para lograr una incidencia institucional mayor en lo que respecta a la incorporación de las perspectivas críticas en la carrera.

Referencias bibliográficas

ANZORENA, C. (2013). *Mujeres en la trama del Estado*. Mendoza. Argentina: Ediunc.

BACH, A. (2019). *Para una didáctica con perspectiva de género* (Vol. 6). Buenos Aires: Miño y Dávila.

DE ALBA, A. (2002). *Currículum universitario: académicos y futuro*. México : Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México. Plaza y Valdés Editores.

- FELDFEBER, M. (2009) Nuevas y viejas formas de regulación de los sistemas educativos. En *Autonomía y gobierno de la educación. Perspectivas, antinomias y tensiones* (págs. 25-50.). Buenos Aires: Aique.
- GENTILI, P. (2009). Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina. Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana. *Artículo para Debate N° 7*, 1-15.
- GRAMSCI, A., y CRISTOS, C. (1988). *La Alternativa Pedagógica*. Barcelona: Fontamara.
- JAIME DIAZ. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, (13), 217-233.
- LOANGO, A. O. (2016). La nación, la escuela y “los otros”: reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y nudos*, 5(41), 35-46.
- MACEIRE, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí: Pedagogía feminista: Una propuesta*. DF: El Colegio de México, Biblioteca Miguel Cosío Villegas.
- MIGNOLO, W. D. (2005). Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitanismo crítico. *Dispositivo*, 25(52), 127-146.
- MORGADE, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexual justa*. Buenos Aires: La crujía.
- MORGADE, G. (2019). La educación sexual integral como proyecto de justicia social. Descentrada. *Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 3(1).
- OJEDA, V; ZINGER, S; KESKE, I. Patagua, P y Zakamoto, G. (2022) La esencialidad de y en la economía popular. Organizaciones, estrategias y dinámica de las relaciones mediatizadas por el trabajo en tiempos de pandemia en Chaco, Corrientes y Jujuy. En Pablo Dalle (comp.) *Estructura social de Argentina en tiempos de pandemia volumen 2*. Agencia. Ediciones ImagoMundi.
- PATAGUA, P. “Educación de personas jóvenes y adultas (EPJA): Espacios y procesos de formación en experiencias organizativas populares en la provincia de Jujuy en el periodo 2012-2019”. *Tesis de Doctorado*. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. 2022
- PATAGUA, P. y ZINGER, S. (2019). “Reflexiones sobre la relación educación popular y feminismos: notas para una pedagogía en clave feminista”. *Revista Viator N 5* (39-57).
- QUIJANO, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*.
- RETAMOZO, M. (2006b). Esbozos para una Epistemología de los Sujetos y Movimientos Sociales. *Cinta de moebio*, (26), 207-218.
- RIGAL, L. (2006). *El sentido de educar: crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco latinoamericano*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- RIGAL, L y ZINGER S. (2018). *Sociología de la educación y pedagogías críticas. La condición de rebelde como necesidad para enfrentar los nuevos desafíos*. Encuentro de Cátedras de Sociología de la Educación. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

RIGAL, L., ZINGER, S., y PATAGUA, P. E. (2023). Pedagogías críticas: el desafío de la formación de subjetividades rebeldes. *Revista Práxis Educativa*, 19(50), 2. Disponible en: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/12043>.

SAFORCADA, F. (2012). Las leyes de educación después de los años 90: de la hegemonía neoliberal al postconsenso de Washington. Persistencias, sincretismos y transformaciones. En Felfebert, M, y Gluz, N. (coord.) *Las políticas educativas después de los' 90: regulaciones, actores y procesos*. CLACSO.

SIRVENT, M. T., y RIGAL, L. (2023). *La investigación social en educación: Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento*. Miño y Dávila.

UMAÑA, S. A. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualidades investigativas en educación*, 4(2).Diponible en <https://doi.org/10.15517/aie.v4i2.9088>.

WALSH, C. (2017) Gritos, grietas y siembras de vida Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En *Pedagogías decoloniales Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Editorial Abya Yala.

ZEMELMAN, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. In *Conferencia Magistral, Universidad de la Ciudad de México (Vol. 10)*. 1-18.

ZEMELMAN y QUINTAR, (2005). Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista realizada por Díaz J., *Revista interamericana de educación de adultos*, 27(1),, 113-140.

ZINGER, S. y PATAGUA, P. (en prensa) Aportes del pensamiento de Fals Borda a la sociología crítica de la educación: contextos, sujetos y experiencias de docencia, investigación y extensión universitaria. *En Libro de PIPSE*.

La propuesta didáctica de Sociología de la Educación de la UNMdP: Un convite a la co-construcción de proyectos de investigación socioeducativa e intervención pedagógica desde múltiples territorialidades

Luis Porta, Jonathan Aguirre, Luciana Berengeno,
Sofía González, Eduardo Devoto y Federico Ayciriet*

RESUMEN

El presente trabajo recupera y visibiliza la propuesta didáctica y pedagógica desarrollada en el Plan de Trabajo Docente de la asignatura Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) en la cual se apuesta por una transversalización de las prácticas de investigación e intervención socioeducativa desde el inicio de la cursada. La asignatura Sociología de la Educación, de carácter obligatorio, pertenece al área curricular de la Formación General de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación dictados por la Facultad de Humanidades de la UNMdP. Se considera como propósito central de la materia articular ejes de discusión respecto de los desafíos que se le han planteado históricamente y en la actualidad al campo de la producción teórica y de investigación de la Sociología de la Educación; en particular a aquellos referidos al problema de la producción y reproducción de la sociedad y a la contribución específica de la educación a esta cuestión. Desde esta mirada la asignatura se orienta a que lxs estudiantes adquieran, no solo un marco referencial-conceptual socio-histórico que enriquezca el análisis y la comprensión del proceso educativo como hecho social y el consecuente conocimiento de las relaciones entre educación, estado, capitalismo y sociedad, sino que busca generar un espacio de práctica y reflexión en relación al oficio de investigar en el campo socioeducativo. Apostamos por contribuir a la formación de lxs estudiantes ampliando el horizonte conceptual en materia educativa y generando una reflexión crítica y contrahegemónica de casos, intervenciones e investigaciones realizadas desde los diferentes entramados que vertebran la propuesta de la asignatura. Dichas tramas, no se presentan como unidades estancas de contenidos, sino que buscan habitar en cada una de ellas, problemáticas sociales estructurantes del campo de la sociología de la educación. Desde la trama inaugural-genealógica donde se recorren los debates en torno a la constitución y consolidación del campo académico, la primera trama a partir de la cual se problematiza las categorías de dolor social, desigualdad y democracia, la segunda que recupera el vínculo entre educación, mercado y trabajo, y hasta la tercera en donde se indaga sobre las culturas estudiantiles, juventudes y las nuevas sociologías de la educación, lxs estudiantes recorren y co-construyen un proyecto de investigación o intervención el cual presentan hacia el final de la cursada constituyéndose éste en el segundo parcial de la materia. Un proyecto que puede o no llevarse a cabo en territorio, pero que les implica a lxs futurxs licenciadxs y profesorxs en ciencias de la educación ponerse en posición de investigadorxs, cientistas y profesionales del campo educativo. Asimismo, el proyecto alcanzado es presentado por lxs estudiantes en las Jornadas de Sociología de la Educación. Para el año 2023 estaremos llevando a cabo la 4ta edición del evento. En este contexto, la incorporación de la mirada sociológica en la formación en Ciencias de la Educación resulta relevante en, al menos, dos sentidos. Por un lado, porque las teorías sociológicas en general y las de la sociología de la educación en particular, proporcionan caminos conceptuales y metodológicos que permiten abordar la complejidad de la educación como fenómeno social.

* UNMdP-ISTEC-CONICET. Mails de contacto: luisporta510@gmail.com; aguirrejonathanmdp@gmail.com; lucianaberengeno@gmail.com; sofimdq.19@gmail.com; UNMdP-ISTEC. Mails de contacto: devotoeduardo@gmail.com; fayciriet@gmail.com.

Por otro lado, porque la “imaginación sociológica” (Mills, 1968) posibilita la problematización y la desnaturalización de la propia mirada que, como sujetos sociales, hemos ido construyendo respecto a los fenómenos socio-educativos. En suma, deseamos compartir aquí la propuesta didáctica que hilvanamos durante estos años en la cátedra de Sociología de la Educación de la UNMdP en donde el diálogo entre investigación y docencia encuentra su materialización a partir de la co-construcción de proyectos socioeducativos desde múltiples territorialidades interseccionales.

Palabras clave: Sociología de la educación; Enseñanza por proyectos; Investigación-intervención

La propuesta de la cátedra Sociología de la Educación de la UNMdP: Un convite a la co-construcción de proyectos de investigación socioeducativa

La asignatura Sociología de la Educación pertenece al área curricular de la Formación General de la Licenciatura en Ciencias de la Educación dictada por la Facultad de Humanidades de la UNMdP. El área y las asignaturas que la componen se proponen:

- Proveer al estudiante de un pensamiento teórico sólido, pluralista, coherente y crítico que le proporcione identidad disciplinar y en el cual pueda anclar el posicionamiento ético-político sobre la educación, la enseñanza, el aprendizaje, la escuela y la sociedad.
- Privilegiar el criterio formativo sobre el informativo, desde una mirada compleja con base socio-cultural, que permite la comprensión y la recuperación crítica de los distintos sistemas explicativos del campo de las Ciencias de la Educación.
- Reconocer la diversidad de modelos, enfoques, corrientes, escuelas y perspectivas teóricas de las Ciencias de la Educación, marcando las nociones fundamentales, los campos de análisis, los referentes del discurso disciplinar del campo y las problemáticas fundamentales que expresan la estrecha relación entre el área específica y la de formación profesional en tanto diálogo de saberes.

A partir de los objetivos del área mencionados se considera como propósito central de la materia articular ejes de discusión respecto de los desafíos que se le han planteado históricamente y en la actualidad al campo de la producción teórica y de investigación de la Sociología de la Educación; en particular a aquellos referidos al problema de la producción y reproducción de la sociedad y a la contribución específica de la educación a esta cuestión. Partimos de la base que los problemas construidos por la disciplina, desde distintos y confrontados paradigmas, escuelas y tradiciones de investigación, deben situarse en determinados contextos socio-históricos de producción. Los enfoques constituyen respuestas teóricas a problemas que se legitiman como discursos hegemónicos o contrahegemónicos en el campo académico, como así también, en los espacios sociales en los que circulan. Asimismo, en la actualidad, se reconoce el protagonismo ejercido por los actores del sistema educativo en las disputas contra un funcionamiento excluyente y polarizador de la organización social y económica que caracteriza la sociedad actual en la región, y que la crisis de la educación se encuentra vinculada a los procesos históricos y sociales del país que exigen el replanteo de enfoques interpretativos y de prácticas. Sin embargo, como recuerda Pablo Gentili

la educación no puede cambiar el mundo si en el mundo no cambian otras cosas: entre ellas, el modelo de producción y acumulación de la riqueza, las condiciones de acceso al mercado laboral, las formas de exclusión ligadas al género, la etnia o el origen social (Gentili, 2011:25).

La comprensión del hecho educativo se presenta como un fenómeno complejo que requiere del aporte de diferentes campos disciplinares. Desde esta perspectiva, y en tanto organizadores centrales del resto de los componentes didácticos, los objetivos generales de la asignatura son:

- Reconocer la especificidad de la Sociología de la Educación como disciplina, sus vínculos con las demás ciencias sociales y su particular relevancia para el análisis de los fenómenos socio-educativos actuales;
- Indagar en las principales corrientes y teorías constitutivas del campo pedagógico y sus correlatos en la sociología de la educación a partir de tramas discursivas históricas y emergentes que permitan problematización de campo de la Sociología de la Educación a partir del vínculo sociedad-educación en contextos contemporáneos;
- Problematizar diversas dimensiones del campo educativo desde una mirada sociológica e investigativa con la intención de co-producir junto con los estudiantes abordajes teóricos y prácticos alternativos;
- Analizar críticamente casos e investigaciones relacionadas a los diversos ejes propuestos inicialmente por el equipo de cátedra y enriquecidos por las inquietudes y demandas de los propios estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y de la Lic. en Sociología respectivamente;
- Contribuir a la formación de lxs estudiantes, futurxs licenciadxs en Ciencias de la Educación, a través de la identificación de problemáticas educativas actuales que provoquen su intervención e indagación profesional para la construcción de alternativas transformadoras;
- Construir diversas posibilidades de abordaje de los nuevos objetos y los nuevos problemas de la realidad educativa a partir del análisis de diferentes contextos y tramas discursivas.

Como se advierte en los objetivos propuestos, en la asignatura se presentan desafíos didácticos que van más allá del conocimiento disciplinar y del perfil profesional institucional, en tanto buscan explorar las potencialidades individuales de los estudiantes para alentar su desarrollo y permitir imaginar nuevas líneas de investigación personales y colectivas. A este propósito, destacamos la importancia de promover una participación real de los estudiantes. Para ello, reconocemos que la implementación de esta propuesta se sostiene en el posicionamiento ético-político de nuestras intencionalidades pedagógicas, las cuales se cimentan en la condición pública de las Universidades Nacionales. En este sentido, los desafíos didácticos que planteamos responden a la convicción de que la Universidad pública es una inversión social, y como tal debe responder a las demandas y necesidades de la sociedad que la mantiene; y de que, como docentes, también estamos desafiados a promover una participación real de los estudiantes en sus particularidades en pos de fortalecer la capacidad transformadora de la educación superior, e instalar a sus egresados en el rol social que los convierte en sujetos de cambio.

En este propósito ulterior, buscamos potenciar en las clases la cogeneración de un espacio común, convergente, producto del diálogo entre las clases teóricas, en las que se favorecen procesos de recontextualización (Bernstein, 1990) y las clases prácticas, que asumen el modelo pedagógico del Taller. En este espacio curricular, entendemos el Taller como *prácticum reflexivo*, (Schön, 1992:30), en el que “se pretende ayudar a los estudiantes a llegar a ser capaces en algún tipo de reflexión en la acción...ello implica un diálogo entre el tutor y el alumno que adopta una forma de reflexión en la acción recíproca” (Schön, 1992:10). Si bien somos conscientes que esta postura en la construcción de un espacio intermedio no está

exenta de relaciones de poder (Foucault, 1992), reconocemos que las luchas por imponer sentidos y ocupar posiciones están presentes en la vida misma. Creemos (y esperamos) que esta predisposición al diálogo, como un camino hacia el encuentro, nos vincula y nos enlaza; y, en este sentido, pensamos la propuesta integral como un trayecto posible para socializar autorizaciones discursivas en la transmisión, cre(a)cción y re-creación de la disciplina que nos ocupa, al tiempo que permite la emergencia de condiciones de posibilidad para la construcción de un mundo común (Cornú, 2008).

Desde estas coordenadas, la asignatura está orientada a que los estudiantes adquieran, no solo un marco referencial-conceptual socio-histórico que enriquezca el análisis y la comprensión del proceso educativo como hecho social y el consecuente conocimiento de las relaciones entre educación, estado, capitalismo y sociedad, sino que busca generar un espacio de práctica y reflexión en relación al oficio de investigar en el campo socioeducativo. Consideramos que es pertinente contribuir a la formación de los estudiantes ampliando el horizonte conceptual en materia educativa y generando una reflexión crítica de casos e investigaciones realizadas desde las diferentes tramas y entramados que vertebran la propuesta de la asignatura. Así, la propuesta de co-construir un objeto de estudio y ejercitar la práctica investigativa se vuelve nodal en su propia formación profesional. La incorporación de esta mirada sociológica en la formación de futuros Licenciados en Ciencias de la Educación resulta relevante en, al menos, dos sentidos. Por un lado, porque las teorías sociológicas en general y las de la sociología de la educación en particular, proporcionan herramientas conceptuales y metodológicas que permiten abordar la complejidad de la educación como fenómeno social. Por otro lado, porque la “imaginación sociológica” (Mills, 1968:15) posibilita la problematización y la desnaturalización de la propia mirada que, como sujetos sociales, hemos ido construyendo respecto a los fenómenos socio-educativos. Por tanto, es desde esta perspectiva que se analizan las transformaciones, sentidos y rol del sistema educativo argentino y de sus actores –estudiantes y docentes- y su relación con diversas problemáticas del orden social: democracia y desigualdad/ educación; sociedad y trabajo/ culturas; currículo y subjetividad/ fragmentación/ exclusión/ estratificación social / desocupación / reproducción cultural/equidad. Se ha decidido privilegiar el tratamiento de ciertos temas y problemas, considerados nodales para comprender la estructura y dinámica de los procesos, instituciones y agentes educativos. En cada una de las tramas teórico-prácticas que cimientan la propuesta curricular de la materia, procuramos aportar a la delimitación y consolidación del campo disciplinar en nuestro país, el cual es abordado, en sintonía con A. Meo (2015) como un campo de investigación socio-educativo en construcción.

Y, desde ese posicionamiento, proyectamos una primera trama Inaugural-Genealógica en la que se discuten cuestiones en torno a la constitución y consolidación del campo académico, abriendo el debate en torno a la constitución de la Sociología como disciplina. Para ello, en esta primera trama en torno a la “pre-formación” de la Sociología de la Educación desde la perspectiva de: Comte, Durkheim, Marx, Weber y Gramsci, se discute el papel de la educación en los albores de la sociedad moderna capitalista. En diálogo con los teóricos, las clases de prácticos promueven la creación colaborativa de cuadros comparativos en los que se reconocen los modos y las metodologías desde las que, las distintas posturas, piensan al individuo, la sociedad y la educación favoreciendo miradas desnaturalizadoras, en los estudiantes, de sus supuestos. Consideramos, en tanto equipo de cátedra, que estos debates clásicos en la Sociología de la Educación (Rigal, 2021) favorecen la exposición de las tensiones presentes entre canon y autonomía en las tradiciones de la Sociología clásica y contemporáneas. En este sentido buscamos propiciar un ejercicio crítico que, sin perder de vista los contextos de producción de dichas teorías, facilite, principalmente, el reconocimiento de los contrapuntos entre las diversas perspectivas que disputan/disputaron la delimitación del campo de la Sociología de la Educación tanto como disciplina, como en su vínculo con la constitución de las ciencias sociales.

Desde esos enclaves, avanzamos hacia la institucionalización de la disciplina mediante el análisis de la sociología de posguerra y la sociología funcionalista, a partir de los significativos

aportes de Parsons y Merton en relación crecimiento económico, educación y empleo. Mientras que el funcionalismo tecno-económico, la teoría del capital humano y los reformistas apertura el debate entre escolarización masiva, la igualdad de acceso y la igualdad de oportunidades, este mapa conceptual desplegado en las clases teóricas es recontextualizado en los prácticos a partir de producciones escritas, porque reconocemos la necesidad de la escritura como actividad reflexiva (Barco, 2012), en las que los estudiantes desarrollan sus análisis sobre artículos periodísticos actuales.

Avanzamos sobre la noción de campo académico y la constitución de la Sociología de la Educación en el contexto de los debates crítico-reproductivistas sobre la educación. Collins, Bourdieu, Passeron, Althusser, Boudelot y Establet, Bowles y Gintis, resultan referentes ineludibles para advertir los aportes de la Sociología de la Educación en el análisis de escuela y los actores/sujetos. El trabajo con piezas comunicacionales gráficas: viñetas, memes, imágenes y fotografías se inaugura, en esta instancia, para el análisis de los críticos-reproductivistas mediante trabajos colaborativos.

Mientras que la sociología reflexiva y sus vínculos con la educación, desde Wacquant, abren paso desde las estructuras sociales a las interacciones, partiendo de Elias y Giddens. Nos disponemos hacia la micro-sociología de la educación y de la escuela en el recorrido por la sociedad del conocimiento, globalización y educación y la Sociología de las políticas educativas, presentando la perspectiva sociológica latinoamericana descolonial y poscolonial. El pasaje de la crítica a la crítica de la crítica habilita la revisión del conflicto y la ideología en el campo sociológico, y el recorrido por las *Nuevas Sociologías de la Educación* tensionan vínculos multi, inter, trans y contradisciplinarios en el campo de lo social. En tanto, el repaso por perspectivas contemporáneas radicalizadas, dan cuenta de las reconfiguraciones del campo de la Sociología de la Educación. La crítica de la crítica y las *Nuevas Sociologías de la Educación* son re trabajadas en la clase a partir del visionado y la discusión de relatos audiovisuales a la luz de las teorías propuestas.

Reconocemos en el criterio de selección y saturación de estas lecturas canónicas la posibilidad de una genealogía (Foucault, 1992; Preciado, 2004) que da cuenta, no tanto de los orígenes, como sí de los momentos de emergencia, las líneas de fuga y las desviaciones que, en diálogo con la producción de los conocimientos de este campo (Palamidessi y Suasnábar, 2016), habilitan y habilitaron procesos de construcción y reconstrucción de las Ciencias Sociales en tensión y referencia a las metodologías clásicas de la investigación social, en general y educativa, en particular. Desde este contexto histórico y transicional escenificado en la Trama inaugural-genealógica, la evaluación sumativa (Camilloni, 1998), a modo de escansión lacaniana, marca un punto de ruptura en el formato de la cursada, inaugurando la profundización del entramado transversal en diálogo con la presentación y reconstrucción de los entramados analítico-reflexivos.

Estos últimos son abordados a partir de la construcción de *problemas*, los cuales son desarrollados en tres núcleos diferenciados. Así la primera trama, denominada: “Dolor social, desigualdad (es) y democracia” aborda una la relación entre la sociedad, el estado y la educación. Desde el surgimiento de la escuela moderna y su relación con el contexto argentino, se analiza el sistema educativo nacional desde un enfoque socio-histórico que permite entender la evolución de los modelos de acumulación y políticas educativas. Se discute la relación entre las categorías de igualdad y democracia en relación al acceso a la educación, considerando a ésta última como un derecho fundamental. Al tiempo que se aborda la problemática de la violencia escolar como un fenómeno que trasciende a la escuela y se relaciona con la dinámica social más amplia. Asimismo, se discuten las políticas educativas desde la dimensión sociológica, enfatizando la importancia de visitar las categorías de dolor social y desigualdad socioeducativa. Mientras que las políticas de los años 90 son trabajadas desde las transformaciones, en tensión y referencia con los lineamientos para la educación de los organismos internacionales, como la ONU, PNUD, CEPAL, Banco Mundial, BID y FMI, y el Consenso de Washington. La unidad también aborda las políticas intensivas y extensivas en el campo socio-educativo en el período 2003-2015, y se realiza un

análisis de la educación en cifras a partir de ENES PISAC 2014-2015 y el Municipio de Gral. Pueyrredón 2016. Finalmente, se discuten las cartografías de la desigualdad en el contexto de la pandemia y postpandemia. Como se advierte, esta trama busca profundizar las relaciones entre el Estado, la Sociedad y la Educación a partir del análisis macro histórico de las políticas educativas a nivel nacional en diálogo con problemáticas contemporáneas a nivel regional.

La segunda trama centrada en la relación entre Educación, Mercado y Trabajo, habilita la revisión de categorías en torno a estos tres grandes núcleos desde las implicaciones socio-históricas de este debate. Se cuestiona si el mérito, las competencias y la igualdad de oportunidades son conceptos adecuados para entender la relación entre el nivel educativo y la inserción laboral, problematizándolo como una de las causas de la crisis de sentido de la educación secundaria: se analizan las trayectorias laborales juveniles no lineales y se examina la educación técnica y la formación profesional, y su relación con la demanda del mercado de trabajo. La desigualdad, como categoría, vuelve recursivamente durante toda la cursada como un tema relevante. La conexión entre la educación, las industrias creativas y la innovación cultural con el mercado de trabajo argentino son trabajadas a partir de la presentación de algunas cifras específicas de Mar del Plata-Batán para ilustrar estas cuestiones. Esto permite el análisis de las categorías en torno a juventudes, educación y trabajo, que son advertidas desde la ruptura de las relaciones lineales entre el nivel educativo y la inserción laboral, con énfasis en lo que se refiere a la brecha salarial de género. Se discute el rol de la educación formal y se vuelve a considerar la devaluación de credenciales educativas como factor en la crisis de la educación secundaria, para avanzar hacia el debate en torno a la formación profesional, y examinar sus vínculos con los sectores productivos, industriales y empresariales. Se presentan teorías de las competencias laborales y de las calificaciones laborales, y se analiza el caso de la formación profesional por competencias del Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social de la Nación. En resumen, esta trama busca explorar las complejas interacciones entre educación, mercado y trabajo, y los modos en que afectan a las desigualdades sociales y laborales en la sociedad argentina.

La tercera trama, denominada “Culturas estudiantiles, juventudes y nuevas sociologías de la educación” aborda el surgimiento de nuevas infancias y juventudes, así como sus trayectorias educativas, y el acceso a la educación a través de las tecnologías de la información. Se examinan las reconfiguraciones de los vínculos a partir de las redes sociales y la alta disposición tecnológica, así como las cuestiones de cuerpo y subjetividad en el campo de la sociología de la educación. La dimensión de género, heteronormatividad y educación es también discutida en esta unidad, así como: movimientos sociales y educación, educación alternativa y autogestionada, y la sociología reflexiva en Educación. Se examina la cuestión afectiva y afectante del orden social en el campo de la sociología de la educación, y se hace una revisión de la perspectiva crítica latinoamericana. La sociología de la alteridad en el siglo XXI es también parte de los temas tratados, donde se exploran las posibilidades de habitar los bordes de la sociología de la educación contemporánea. En esta unidad se hace una reflexión crítica sobre el riesgo de la reinstalación de discursos y prácticas neoconservadoras en el campo de la educación, y se aborda la problemática de la violencia escolar. Además, desde una mirada crítica a las pruebas de aprendizaje y el lugar que ocupan los organismos internacionales en esta temática, se advierte la situacionalidad y diferenciación educativa. En síntesis, la tercera trama de Sociología de la educación busca motivar la comprensión de las nuevas dinámicas de las culturas estudiantiles y juventudes, así como la reflexión sobre la necesidad de una sociología de la educación crítica y reflexiva en el siglo XXI.

Como parte integral de la propuesta, la materia tiene por objetivo acompañar a los estudiantes en el inicio de su actividad como investigadores en el campo educación, instalando, desde el comienzo, la relación de la asignatura con la investigación, lo cual constituye el Entramado Transversal de la materia. Consideramos pertinente que los futuros Licenciados en Ciencias de la Educación comiencen a ejercitar el oficio de investigación desde una asignatura que se dicta en 2do año y que procura hacerlo desde un acompañamiento cercano y formativo. Así,

transversalizando la cursada, y como parte integral de la instancia de evaluación de la materia, los estudiantes comienzan a hilvanar junto con su tutor/a un proyecto de investigación socioeducativa que, a futuro, pueda constituirse en el proyecto de tesis de grado para su graduación. Dichos proyectos se realizan de forma espiralada, recursiva y cruzando cada una de las tramas señaladas, propiciando posicionamientos ético-onto-epistémicos (Kuby y Christ, 2018) en perspectivas socioeducativas que devienen en la co-construcción de un proyecto de investigación o intervención, en los que se privilegia y alienta la co-generación de prácticas situadas, implicadas y parciales (Hall, 2007). La asignatura busca, en definitiva, que los estudiantes adquieran, no solo un marco referencial-conceptual que enriquezca el análisis y la comprensión del proceso educativo como hecho social y el consecuente conocimiento de las relaciones entre educación y sociedad, sino también generar un espacio de práctica y reflexión en relación al oficio de investigar en el campo socioeducativo. Consideramos que es pertinente contribuir a la formación de los futuros sociólogos y científicos de la educación ampliando el horizonte conceptual en materia educativa y generando una reflexión crítica de casos e investigaciones realizadas desde las diferentes tramas y entramados que vertebran la propuesta de la asignatura. Así, la propuesta de co-construir un objeto de estudio y ejercitar la práctica investigativa se vuelve nodal en la formación profesional de lxs estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y Sociología.

Referencias bibliográficas

- BARCO, S., (2012). "Prácticas alternativas en diseño curricular. La participación como clave y la toma de la palabra como derecho". *Alteridad. Revista de Educación*, Universidad Politécnica Salesiana, 7(1), 33-48.
- BERNSTEIN, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes & control*, Volume IV. Londres: Routledge.
- CAMILLONI, A. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- CORNÚ, L. (2008) "Lugares y formas de lo común", en Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Ed. del Estante.
- FOUCAULT, M. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta,
- HALL, S. (2007). "Through the Prism of an Intellectual Life", en Brian Meeks (ed.), *Culture, Politics, Race and Diaspora*, Ian Randle Publishers, Kingston, pp. 269-291.
- KUBY, C. y CHRIST, R. (2018). "Productive Aporias and Inten(t/s)ionalities of Paradigming: Spacetime matters in an Introductory Qualitative Research Course". *Qualitative Inquiry*, Vol. 24 (4), 293-304.
- MEO, A.(2016). La Sociología de la Educación en Argentina. Características, límites y oportunidades. Sistema nacional de repositorios digitales. Conicet digital. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/74640>
- PRECIADO, P. (2004) "Género y performance: 3 episodios de un cybermanga feminista queer trans". *Zehar: revista de Arteleku-ko aldizkaria* N°54, 20-27
- RIGAL, L. (2021, 13 nov.). Conferencia en el panel virtual *La configuración del campo de la Sociología de la Educación en la Argentina*. UNSL.
- SCHÖN, D., (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- SUASNÁBAR, C y PALAMIDESSI, M. (2006), "El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa", *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, (septiembre-diciembre), 2006, pp. 59-77.

La enseñanza de la Sociología de la Educación: desafíos para una formación docente con perspectiva de género

María Laura Raffo y Javier Ignacio Miranda*

RESUMEN

El presente trabajo se propone reflexionar a la vez que compartir el abordaje de la perspectiva de género en clave de formación docente desde la cátedra Sociología de la Educación. Partiendo de recuperar una contextualización sobre nuestro modo de trabajo y los desafíos que ello representa, continuamos con el abordaje de la perspectiva de género, la Ley 26.150 Educación Sexual Integral (ESI de ahora en más) y cómo ello resulta trascendente para un programa de formación docente. En el recorrido se recuperan voces que nutren estas discusiones y se plantean desafíos para trabajar con futuras/os docentes desde una perspectiva reflexiva y crítica.

Palabras clave: Sociología de la Educación- Formación Docente- Perspectiva de género

Contexto y situacionalidad de nuestra cátedra en una Facultad de formación docente

Hace 15 años que trabajamos en formación docente, en la cátedra *Sociología de la Educación*, correspondiente al segundo año del trayecto pedagógico común a 20 carreras de formación docente de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER), una de las pocas Universidades provinciales de nuestro país. Está situada en la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos.

Respecto de nuestro contexto institucional, resulta importante señalar que actualmente se encuentra en la Cámara de Diputados de la Nación para su tratado un proyecto de nacionalización de nuestra Facultad y transformación en Universidad, bajo el nombre Universidad Nacional *Juan Laurentino Ortiz*.

Sociología de la educación es una materia anual en la que confluyen alrededor de 500 estudiantes por año, que distribuimos en seis comisiones de teóricos y ocho prácticos.

La cátedra se ubica en la dimensión sociohistórica de la formación docente de la FHAYCS que implica los siguientes nudos problemáticos: la institución escolar, el sistema educativo y el contexto social. Tiene una carga horaria semanal de tres horas reloj, compuesta por dos instancias formativas: clases teóricas y clases prácticas. A cada comisión confluyen diversos profesorado de forma aleatoria y aproximadamente cursan entre 50 y 70 estudiantes por cada una de ellas.

No podemos desconocer una serie de elementos que condicionan la formación docente. Los que más nos interpelan son: el perfil de nuestras/os estudiantes, las condiciones edilicias de cursado y el acceso a dispositivos tecnológicos de enseñanza.

* Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Profesorado de: Educación Primaria con Orientación Rural; de Educación Inicial con Orientación Rural; en Artes Visuales; en Canto Lírico; de Educación Especial; de Historia; en inglés; de Instrumento; de Italiano; de Música; de Portugués; de Teatro; de Psicología; de Educación Primaria; de Lengua y Literatura; de Educación Inicial; de Geografía; de Filosofía; de Francés; de Ciencias Sociales. Y la Licenciatura en Ciencias Sociales. Mails de contacto: raffo.mlaura@uader.edu.ar; javierimiranda@yahoo.com.

En relación con el perfil de las y los estudiantes, con quienes nos encontramos cada año, diremos que asisten a nuestra Facultad personas con distintas trayectorias escolares y académicas. Con modalidades y orientaciones escolares disímiles, que, a su vez, ingresan en búsqueda de una formación docente disciplinar específica (música, artes, idiomas, humanidades o ciencias sociales). Sumado a esto, la diversidad de lugares de procedencia (mayoritariamente de la ciudad de Paraná, pero también del interior de la provincia de Entre Ríos y de la provincia Santa Fe), hacen a la particularidad de cada comisión. Así mismo, nos encontramos con estudiantes que ya ejercen la docencia y optan por ampliar sus conocimientos en otras áreas o que eligen ampliar su formación inicial cursando una nueva carrera de grado, (pero sin las presiones y los miedos de la primera experiencia), cursando junto a jóvenes que han terminado el secundario recientemente y enfrentan este desafío desde un lugar de incertidumbre, angustia y múltiples expectativas.

A la vez, nuestra Facultad no cuenta con edificio propio, por lo que dictamos nuestras clases en distintas instituciones educativas: Colegio N° 1 “Domingo F. Sarmiento”, Escuela Normal “José María Torres”, Escuela “Cesáreo B. de Quirós” de la ciudad de Paraná, en la Escuela Normal Rural “Juan B. Alberdi” de la ciudad de Oro Verde, en la Escuela Rural “Almafuerte” distrito La Picada, y en la Escuela Normal “Domingo Faustino Sarmiento” de la ciudad de Federación. En todos los casos, se trata de escuelas públicas. Este hecho repercute directamente en las condiciones de cursado: algunas actividades escolares se llevan a cabo durante el cursado, falta de mobiliario, las escasas dimensiones de las aulas para las clases teóricas, la falta de instalaciones y recursos necesarios como sonido, micrófonos y proyectores¹, entre otras.

Creemos que estos elementos desafían, de una u otra forma, nuestra tarea de ofrecer una formación docente de calidad, entendida ésta como una construcción histórica y culturalmente contingente. Conscientes de esta desventaja (en comparación con Universidades Nacionales, por ejemplo), asumimos el compromiso de formar docentes que van a trabajar principalmente en escuelas públicas. Espacios sociales atravesados por desigualdades materiales y culturales, entendidos como mundos particulares, espacios contradictorios, terrenos de luchas con tramas sociales determinadas por condiciones históricas y concretas de existencia. Por ello, nuestra cátedra busca promover una formación que posibilite una práctica profesional crítica, reflexiva, generativa, orientada a la búsqueda de alternativas en educación, considerando que ser docente es y será un modo singular de estar en el mundo.

Pensando una Sociología de la educación para una Formación Docente crítica

A partir de nuestra experiencia docente, en el presente contexto, nos proponemos acercar algunas reflexiones en torno a la enseñanza, entendiendo que existe una relación entre el abordaje disciplinar y el compromiso ético político que atañe a una formación docente con perspectiva de género. En este sentido conlleva un desafío imperioso enseñar en una Universidad Pública porque implica configurar una práctica pedagógica reflexiva, que posibilite la construcción crítica del conocimiento, comprendido en su carácter cultural y social.

Entendemos y enseñamos Sociología de la Educación posicionadas/os desde una lógica de pensamiento de tipo relacional (Bourdieu y Wacquant, 2012) ya que vemos necesario comprender que lo educativo, abordado desde una perspectiva socio-histórica, contribuye -o debe contribuir- a desnaturalizar el orden social y escolar al introducir el elemento crítico en la comprensión de la dinámica cambiante de la que participan agentes -personas y grupos- en el marco de las relaciones de poder que se manifiestan en el ámbito del Estado y la Sociedad.

Partimos de entender que la Sociología de la Educación es una disciplina que a lo largo de su historia ofrece respuestas a ciertas problemáticas educativas evidenciadas desde diferentes

¹ Ello nos ha llevado a tener que adquirir dichos equipos con nuestros ingresos y trasladarlos para el desarrollo de cada clase.

paradigmas, matrices de pensamiento y tradiciones investigativas que deben ser situadas en determinados contextos sociohistóricos de producción. En este sentido no podemos hablar de “sociología sino de sociologías de la educación” (Da Silva, 1995, 1999). Esto nos indica la presencia de un campo disciplinar que históricamente viene tratando al tema educativo con diferentes posicionamientos epistémicos y políticos.

En este sentido consideramos que existen problemáticas que requieren y exigen un abordaje socioeducativo. Nos convocan, como docentes formadores, temas que van desde la construcción social de la violencia y las violencias escolares como manifestaciones de estas, hasta la desigualdad en el sistema educativo y cómo opera éste, o no, para sostener dichas desigualdades. Desde el racismo académico de corte biologicista hasta las condiciones del trabajo docente; pasando por las discusiones sobre el habitus y los consumos culturales de los sujetos de la educación. Desde la relación sociedad-escuela-familia hasta las problemáticas vinculadas a la desigualdad y violencia de género, pasando por los femicidios, *transfemicidios* y la *homolesbofobia*.

Sostenemos que estas problemáticas sociales deben ser vistas desde la Sociología de la Educación, debido a que pueden pensarse desde los análisis teóricos de esta disciplina para develar, desocultar y denunciar aquellos mecanismos culturales y simbólicos que hacen posible la reproducción de dichas violencias, desigualdades y opresiones, y desde allí proyectar la construcción de una educación justa.

Así mismo, sabemos que la construcción de una identidad profesoral crítica implica conocimiento y dominio de perspectivas teóricas históricas y actuales de la Sociología de la educación. Ello requiere un trabajo intelectual crítico-reflexivo que ayude a pensar la producción del conocimiento socialmente válido.

Además, y en la particular con lo que nos interesa en este trabajo, bregamos por una docencia con mayor reflexión y apertura a desnaturalizar la heteronormatividad como paso previo a dar cumplimiento con la Ley 26.150/06 de ESI. Desnaturalización es el término que resulta adecuado para comprender los otros desafíos que se abren. En nuestro país, así como en nuestra provincia, contamos con avances y conquistas en el plano normativo para abordar situaciones de discriminación y violencia por cuestiones de género, pero aún falta un largo camino por recorrer dentro de las Universidades centradas en la formación docente.

Vinculaciones entre la perspectiva de género y la Sociología de la educación: el Programa de ESI como interfaz

La problemática inicial que guía nuestra preocupación está dada por la importancia de incorporar una perspectiva de género a la formación docente. En principio, para una cátedra de formación docente implica explicitar una postura en las teorías y pedagogías críticas. La relación pedagógica que establecemos, como sujetos del conocimiento, en el espacio de la universidad, no puede quedar ajena a la problemática aquí tratada y merece ser explicitada.

En *Pedagogía de la autonomía* Paulo Freire (1997) nos convoca a poner énfasis en educar para lograr la igualdad, la transformación y la inclusión de todas las personas en la sociedad. Para Freire pasa por asumir que no hay educador sin educando, no hay enseñanza sin aprendizaje y esto nos remite inmediatamente a pensar y reflexionar sobre esta primordial interacción. Una no existe sin la otra, al tiempo que demandan del diálogo con y el respeto por el educando y su concepción sobre el mundo. Este resulta un aporte clave para la enseñanza de la Sociología de la Educación, ya que nuestro punto de partida son las disímiles formas que tenemos de ser y estar en el mundo. Enseñar no puede ser nunca transferir conocimientos, contenidos y formar no es la acción propia de un sujeto que le da forma a un objeto. He aquí la cuestión que tratamos de abordar.

Tal como Freire sostiene “no hay docencia sin discencia” y siempre quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Esta práctica se hace evidente en las clases cuando las y los estudiantes proponen temas o problemáticas, traen ejemplos que ven en las

redes sociales o en los medios, discuten sobre las últimas noticias locales o trascendentes y con ello, nos invitan a tornar crítica la realidad que nos circunda. En este sentido, volvemos sobre la máxima freiriana para recordar que enseñar no significa transferir conocimientos sino crear las condiciones para su propia creación o construcción. Y es para nosotras/os un requisito indispensable para una formación docente posicionada desde una perspectiva crítica, plural y liberadora.

Tomamos postura allí y acordamos con Graciela Morgade (2018) que representa un compromiso ético y político visibilizar los procesos de exclusión de las mujeres, los cuerpos feminizados y, en general, de identidades disidentes desde una mirada teórica que se articula con otras dimensiones, como las de clase, etnia, generación y capacidades; las cuales también están presentes en el complejo entramado de la desigualdad. O más precisamente, problematizar las desigualdades desde lo que Kimberlé Crenshaw (1989) llama una “*interseccionalidad*”.

Tal como sostiene Morgade, resulta imperioso que las cátedras del nivel superior focalicemos el interés en las problemáticas de género debido a que existe un cierto “espejismo” a partir del incremento sostenido de la participación de las mujeres en la matrícula universitaria.

La matrícula regular de mujeres, para nuestra Universidad y para nuestra Facultad en el 2022 ha sido más representativa que la de los varones (71% en la UADER y 77% en la FHAyCS), aun así

la incorporación de las mujeres no ha derivado aún en una crítica epistemológica de las ciencias, en todas sus expresiones, tanto en las modalidades de construcción del conocimiento como en la lengua que se emplea en ese proceso y las categorías teóricas derivadas (Morgade, 2018: 33).

Vale señalar que, si bien existe una puesta en marcha de protocolos para actuar ante situaciones de violencia sexista, como así también una importante adhesión a la implementación y puesta en marcha de la Ley “Micaela” N°27.499², aun así, la universidad precisa de un “*proyecto de inclusión plena*” (Morgade, 2018).

Es en este sentido que la propuesta del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI de ahora en más)³ nos parece una interfaz potente para revisitarse y transformar nuestro programa de Sociología de la Educación, desde la perspectiva de género.

Consideramos que su incorporación como temática transversal resulta un avance en materia de problematizar el sexo, el género y lo *queer* en clave socioeducativa. Además, y tal como sostienen Morgade y Fainsod (2019) el proyecto de incluir la ESI en la formación docente resulta potente en tanto vale como “un analizador que pone en cuestión, como ningún otro, la división académica de las ciencias, y a la propia noción de “formación” la resignifica y la potencia” (Morgade y Fainsod, 2019: 75).

En concordancia con ello, los aspectos que hacen de la ESI un desafío al que estamos llamadas/os como docentes comprometidos con la formación docente son “la interdisciplinariedad, el lugar que encuentran allí las voces y las experiencias, la posibilidad de rupturas epistemológicas, teóricas y didácticas, la invitación a una búsqueda constante por una educación más democrática para todxs” (Morgade y Fainsod, 2019: 74).

² Capacitación obligatoria en género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñan en la función públicas, en todos los poderes, niveles y jerarquías. Cabe señalar que dicha ley lleva ese nombre en homenaje a una estudiante de la UADER, Micaela García, quien sufrió un femicidio en el 2017. Nuestra Universidad adhirió a esta Capacitación, y la destinó al personal docente y no docente de todas las Facultades.

³ El Programa Nacional de Educación Sexual Integral surge como consecuencia del Artículo N°2 de la Ley 26.150 de ESI, y luego de la aprobación de los Lineamientos curriculares, en 2009.

Desde allí esta cátedra asume el compromiso de poner en diálogo los saberes disciplinares de la Sociología de la Educación desde una perspectiva de género que potencie la transversalización y curricularización de la ESI en la educación.

Débora Britzman (2016) nos advierte del riesgo que implica la ausencia de las teorías queer, gays y lésbicas en el ámbito de la educación, pero no por un problema de “ignorancia” pasiva, sino entendiendo a la ignorancia como un efecto mismo del conocimiento y no su opuesto. La negación de la diferencia como lógica inherente a un sistema heteronormativo que se estructura en torno de una “normalidad” es el fundamento de dicha ausencia. Incluso en las políticas de “inclusión” se mantienen operando tales lógicas de diferenciación que, por el contrario, devienen en un reforzamiento de la diferencia y la exclusión.

El PNEI nos interpela como educadores desde el momento en que va ganando terreno en las escuelas y en los espacios de educación superior. No sólo porque es obligatorio para todos los niveles del sistema educativo, sino porque existe un movimiento pedagógico conformado por docentes y estudiantes que así lo exigen y reclaman como un derecho para forjar identidades libres.

Por lo tanto, trabajamos sobre la idea de que la escuela no sólo se encuentra involucrada en la producción y reproducción de la desigualdad social, sino también este mecanismo se hace evidente en las representaciones y prácticas de lo femenino y lo masculino que la escuela promueve, ordenando a los sujetos en estructuras dicotómicas con dos opciones posibles: nena/nene, varón/mujer, dejando afuera otras identidades de género. Carina Kaplan señala al respecto:

la escuela no es neutra respecto de los patrones de género. En la vida cotidiana del aula tiene lugar un proceso de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar “sujetos femeninos o masculinos” a través de la transmisión de un caudal específico de definiciones, relaciones y diferencias de género que van pautando lo permitido y lo prohibido, definiendo lo normal y lo desviado para cada sexo. Es decir, este sujeto “educando” no es neutro respecto del género (Kaplan y Gluz, 2000: 30).

Antes de continuar, cabe señalar que más allá de nuestras preocupaciones por la educación sexual, advertimos que la escuela no puede ser leída únicamente en términos de producción/reproducción social y cultural. Asumimos que se trata de un espacio de luchas constantes y permanentes por el sentido, y que aquel mecanismo no es único ni es total. Nuestra intención no es condenar a la escuela, nos sentimos parte de ella, la habitamos (en nuestro equipo hay docentes de la escuela secundaria) y a la vez la vemos como un espacio social capaz de generar prácticas contrahegemónicas, transformadoras y liberadoras y es desde ese movimiento que vemos la potencialidad de la ESI.

Desde la perspectiva de la vida cotidiana escolar nos resulta imposible pensar que las escuelas son sólo el reflejo micro de las políticas estatales o incluso del sistema económico; tampoco negamos que se encuentra profundamente condicionada por éstos; de esta manera, Ezpeleta y Rockwell afirman que:

En realidad, cada escuela es producto de una permanente construcción social. En cada escuela interactúan diversos procesos sociales: la reproducción de clases sociales, la generación y transformación de conocimientos, la conservación o destrucción de la memoria colectiva, el control y la apropiación de la institución, la resistencia y la lucha contra el poder establecido, entre otros. Su interacción produce determinada vida escolar, da sentido preciso a la relación entre Estado y clases subalternas en la escuela. La realidad cotidiana sugiere que no se trata de una relación fija, “natural”, dada, donde inevitablemente los maestros y niños que sobreviven en ella internalizan valores y

contenidos que los harán obreros y ciudadanos sumisos. Por el contrario, se trata de una relación en constante construcción y negociación en función de circunstancias precisas. En éstas se juegan intereses e historias inmediatas y mediatas de la escuela, del poblado, de los sujetos involucrados (Ezpeleta y Rockwell, 1983/2018: 60).

En la escuela no sólo se reproducen los sentidos que operan en la sociedad de clases, se generan otros e inclusive se combaten los que son impuestos. “La experiencia en las escuelas es formativa también para los maestros” (Ezpeleta y Rockwell, 1983/2018: 14), la docencia no sólo opera como transmisora generacional, también puede construirse y deconstruirse en el entorno. El currículum oficial no es un rector absoluto de la realidad escolar, se encuentra mediado por las relaciones sociales y las prácticas institucionales.

La escuela y las/los docentes, en este momento, tenemos la oportunidad política de avanzar sobre los mecanismos de reproducción social de un sistema de relaciones desiguales e injustas para promover otras configuraciones relacionales. El desafío pasa por construir nuevas herramientas institucionales y pedagógicas para alojar a la diversidad, a lo no esperado, a lo no hegemónico...a lo que está por venir.

Aproximaciones posibles desde una cátedra de Sociología de la Educación con perspectiva de género a la Educación Sexual Integral

En contextos en los cuales ciertas “prenociones” (Durkheim, 2018) o afirmaciones del “sentido común” (Gramsci, 2008) construyen representaciones sobre la sexualidad, las disidencias, la educación sexual y el lugar de las escuelas y la formación docente en la misma, deviene fundamental que desde la Sociología de la Educación se puedan habilitar análisis críticos y desnaturalizantes de lo social desde una perspectiva de género. Intentamos así lograr que los estudiantes, al situarse activamente en el contexto sociopolítico, devengan en agentes de la transformación social y promover en ellas/os la reflexión, a partir de la toma de conciencia de los elementos simbólicos, implícitos en la práctica docente y en la estructuración escolar de los conocimientos.

Resulta central plantear la relación entre los problemas socioeducativos y el contexto en el que nos encontramos. y problematizar junto a las/los estudiantes su futura práctica pedagógica como práctica social. Y de esta manera convertir a los procesos de reflexión teórica en procesos de intervención de la realidad educativa, orientada desde la formación profesional a la resolución de los problemas actuales y futuros que se les presenten.

Sin descuidar los contenidos mínimos propuestos por nuestro reglamento y en consonancia con las problemáticas socioeducativas actuales, desde el 2020 (uno de los años más atípicos en la historia de la educación) empezamos a utilizar el enfoque de género de manera transversal para avanzar hacia un abordaje del Programa de ESI como política educativa, pero también como antesala de una “*educación sexuada justa*” (Morgade, 2017).

En este sentido, ponemos en marcha un recorrido por los clásicos autores y autoras y problemáticas de la Sociología de la Educación, pero esta vez discutiendo fuertemente, desde una perspectiva de género, la idea de escuela como espacio de socialización neutral. Así también revisamos la configuración del sujeto “educando” asexuado único, como representante de la escuela.

De la mano de las teorías de la reproducción social y cultural, develamos la no neutralidad del conocimiento, el funcionamiento de la cultura académica, la violencia simbólica, el arbitrario cultural y las prácticas educativas referidas a un grupo social dominante. Así mismo, evidenciamos los mecanismos de reproducción cultural anclados en un binarismo sexual varón-mujer único. Revisamos los estereotipos de género y sexualidad impuestos desde la escuela, mediante el currículum legítimo, el currículum oculto y el omitido (Morgade, 2011).

Así también recurrimos a los aportes de R.W. Connell para revisar la idea de masculinidad como construcción socioeducativa:

La masculinidad (...) es al mismo tiempo la posición en las relaciones de género, las prácticas por las cuales los hombres y las mujeres se comprometen con esa posición de género y los efectos de esas prácticas en la experiencia corporal, en la personalidad y en la cultura (Connell, 1997: 35).

Esto implica que cuando nos referimos a la masculinidad estamos hablando de posiciones dentro del orden social, a prácticas concretas y a efectos que tienen esas prácticas sobre nuestros habitus. Pero, al mismo tiempo, todo ello sucede dentro y fuera del espacio escolar (Connell, 2001).

Desde esta perspectiva, la institución escolar es pensada como una entidad atravesada por una lógica arbitraria y patriarcal de organización, evaluación docente y disciplina. En este sentido, las mujeres y la perspectiva de género pueden aportarle formas de organización y liderazgo alternativas a las instituciones, centradas en la ética del cuidado, la confianza, el amor y la pasión. Prácticas de un abordaje distinto de los conflictos, ajenas a las lógicas disciplinarias y autoritarias del liderazgo patriarcal. Por otra parte, vemos la necesidad de poner en cuestión el proceso de distribución de la riqueza y el reconocimiento al interior de las instituciones en la que el saber y el poder están, mayoritariamente a cargo de los varones.

Así mismo, abordamos críticamente la idea de que el sistema educativo de la modernidad se configuró sobre la idea de la igualdad. Si bien ello se tradujo en igual acceso de mujeres y varones a todos los niveles de instrucción obligatoria, desde el currículum, se ofrecieron experiencias desiguales a mujeres y varones (espacios para mujeres vinculados a lo doméstico y para el varón entrenamiento o tareas vinculadas al ámbito de lo público) lo que devino en una solidificación de claros estereotipos de género (Subirats Martori, 1994).

Esta socialización diferencial se expresó no sólo en el currículum formal, sino también en el currículum oculto y omitido, permeando las prácticas de los actores educativos. En la escuela “se aprende a ser mujer y se aprende a ser varón”, tal como afirma Morgade (2001).

Marcamos un quiebre epistémico, en la década de los '90, cuando se produce un nuevo giro metodológico en las Sociologías, que vira hacia las prácticas y experiencias de los sujetos. En nuestra disciplina se traduce como “Nueva Sociología de la educación” (Young, 1990 en Da Silva, 1999). Se pasa de la visibilización de los mecanismos ideológicos que operan en las instituciones en la reproducción del orden social y mantenimiento de un “bloque histórico” a visibilizar qué hacen (o pueden hacer) las personas con esas estructuras y discursos (Da Silva, 1999). Los aportes de Gramsci resultan una “bisagra” que nos permite comprender que las personas tenemos historia y disímiles concepciones de mundo, pero sobre todo tenemos la posibilidad de optar qué pensar:

¿Es preferible “pensar” sin tener conocimiento crítico, de manera disgregada y ocasional, es decir, “participar” de una concepción del mundo “impuesta” mecánicamente por el ambiente externo, o sea, por uno de los tantos grupos sociales en que uno se encuentra incluido automáticamente hasta su entrada en el mundo consciente (...), o es mejor elaborar la propia concepción del mundo de manera consciente y crítica, y, por lo mismo, en vinculación con semejante trabajo intelectual, escoger la propia esfera de actividad, participar activamente en la elaboración de la historia del mundo, ser el guía de sí mismo y no aceptar del exterior, pasiva y supinamente, la huella que se imprime sobre la propia personalidad? (Gramsci, 2008: 7-8).

Con los aportes de las Sociologías de la Educación Críticas se despliegan una serie de estudios e investigaciones que demuestran experiencias escolares (no sólo dentro de la escuela) que buscan transformar las situaciones de opresión a partir de la idea de *justicia* (Rawls, 2010). A partir de allí trabajamos la ley de la ESI y el PNEI, como paso previo a una *educación sexuada justa* (Morgade, 2017).

Sin por ello descuidar el hecho de que la escuela es un lugar de expresión de una sociedad desigual, y simultáneamente un lugar de construcción de herramientas para el cambio. Sin la educación no es posible construir un destino diferente. Para las clases subalternas ir a la escuela representó históricamente una mejora en sus posibilidades de “otros futuros” o al menos, esta idea aún persiste en sus representaciones (Filmus, Kaplan, & Miranda, 2002) por lo tanto la tarea de enseñar nos llama a asumir un compromiso ético y político en el acompañamiento de esos futuros imaginados. Resulta indispensable subrayar el valor de la escuela pública, reconociendo que es un espacio de conflicto, en construcción y donde también se pone en juego el ejercicio de la autonomía como no es posible ver en otros ámbitos. Es nuestro deber como educadores hacer reflexiva la formación docente magisterial tornando críticas aquellas huellas del pasado recibidas sin beneficio de inventario.

Estrategias didácticas y metodológicas de abordaje

El abordaje de la cátedra está diseñado como un espacio de enseñanza y aprendizaje en el que se despliegan diversas estrategias didácticas. Algunas de ellas requieren dispositivos como proyector, sonido, conexión a internet, mientras que en otras oportunidades optamos por dinámicas de taller como debates, trabajos grupales y plenarios; dramatizaciones y representación de situaciones, uso de disfraces o elementos típicos del contexto de producción de autores; trabajos prácticos con visualización de situaciones escolares en otros lenguajes (audios y videos, viñetas) entre otros.

Cada semana, cada clase, se transforma para este equipo en un viaje con su respectivo itinerario. En general comenzamos con la presentación del autor o autora correspondiente al eje problemático que se esté trabajando. En este devenir podemos situar clásicos de la Sociología de la Educación como Émile Durkheim y Pierre Bourdieu, así como autores de las perspectivas emergentes como lo son Antonio Gramsci y Heller Ágnes. Para profundizar y problematizar a los primeros ofrecemos el abordaje del pensamiento de Ana María Brígido, Alicia Gutiérrez, Carina Kaplan, R.W Connell, Graciela Morgade, Paula Fainsod, Lucas Platero, por nombrar sólo algunas/os.

Posteriormente se realiza el abordaje de las principales categorías teóricas que pretendemos utilizar. Se identifica la potencialidad de la categoría para el contexto en el que fue producido y cómo ello nos/les permite pensar y comprender nuestra propia realidad socioeducativa en tanto estudiantes del profesorado y como futuros/as docentes en los distintos niveles.

Hay que aclarar que todo el trabajo presencial realizado en la cátedra se acompaña de un entorno de enseñanza virtual sostenido por la propia institución⁴ (instancia que se fue enriqueciendo durante los dos años de pandemia en los cuales la herramienta resultó fundamental para el dictado de la materia), y allí obtienen acceso a materiales, debates, tareas, contenido audiovisual, etc.

Somos conscientes de las dificultades que implica para las/los estudiantes comprender la lógica de pensamiento de las/los autores trabajados, por lo que decidimos abordar cada uno con la bibliografía seleccionada en mano (o en su versión digital) y enfatizar en la complejidad de este. Buscamos así que las/los estudiantes conozcan el pensamiento de las/los autores y, un marco interpretativo posible de ese momento histórico, que se hagan y nos hagan preguntas; y puedan a la vez trazar relaciones con contenidos o discusiones abordadas en otras materias.

⁴ Learning Content Management Moodle 3.7.

Respecto de este último punto, caben señalar dos aspectos. El primero es el desafío que representa tanto para docentes y estudiantes abocarnos al estudio de una materia pedagógica que muchas veces dista de las expectativas que traen aquellos y aquellas estudiantes que ingresan a la carrera atraídas/os por una formación disciplinar específica (música, lenguas extranjeras, artes visuales, etc.). Sin embargo, vemos al finalizar el cursado una apropiación de las problemáticas que son llevadas por ellos y ellas mismas/os a sus campos disciplinares. El segundo aspecto está vinculado a la dificultad de la apropiación de categorías teóricas complejas propias de cada autor, los desafíos que significa para les estudiantes entender y pensar con la lógica que propone un autor o autora particular de nuestra disciplina y con la particularidad de realizar el abordaje desde una perspectiva de género.

Ahora bien, cabe señalar, que la utilización de una perspectiva de género y la transversalización de la ESI en un programa de Sociología de la Educación representa un doble desafío, en primer lugar, porque debemos realizar un proceso de *autosocioanálisis* (Bourdieu, 2008) respecto de nuestras preconcepciones y prejuicios sobre la sexualidad, la educación sexual y los problemas de género. Y luego porque debemos traer a la mesa el tema de la sexualidad, tema tabú y/o ausente en el plan de formación de varias carreras docentes de nuestra facultad.

En este sentido recordemos que la escuela no siempre se encargó de enseñar sobre sexualidad y mucho menos la formación docente. Este tema, en principio estuvo en manos de la familia y paulatinamente se fue delegando a la escuela. Inicialmente se hizo bajo un modelo biologicista (centrado en las funciones del “aparato reproductivo” femenino y masculino) que se articuló con el modelo moralizante (también ligado a la procreación), al respecto señala Morgade:

este abordaje enfatiza en las cuestiones vinculares y éticas que sustentan las expresiones de sexualidad y con frecuencia las encara desde una perspectiva que retorna más los sistemas normativos (deber-ser) antes que los sentimientos y las expresiones reales de los/las jóvenes. Pone especial énfasis en el control mediante la abstinencia (Morgade, 2006: 42-43).

Es decir, si bien el tema de la sexualidad había ingresado al currículum, lo hizo desde un lugar que reforzó las relaciones de poder hegemónicas (Morgade, 2006).

El interés se centró en la sexualidad con fines reproductivos y en la prevención de las consecuencias de las relaciones sexuales, especialmente HIV SIDA. Este modelo de enseñanza es conocido como “absolutista” (Weeks, 1998) predomina la posición moral y el sexo es visto como peligroso y antisocial. Según Morgade (2011) esta postura lleva al predominio de una perspectiva de lo biológico como “natural” en el que subyacen ciertos significados sociales que llevan a tildar de anormal a los cuerpos no hegemónicos, como los intersexuales. La enseñanza en estos términos continuó resguardando a la sexualidad entre los temas tabú, bajo una falsa pretensión de neutralidad del conocimiento.

Con el avance de los reclamos del movimiento feminista y del movimiento LGTBIQ+, en nuestro país, en el 2006 se consigue la sanción de una Ley de Educación Sexual que es presentada como Integral. Aquí es donde se pretende complejizar la sexualidad señalando otras dimensiones como la psicológica o la social, además de la biológica. Así como factores económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos y espirituales que la componen. Tal como sugiere Morgade éste es el marco para hablar del sistema sexo-género y no de categorías por separado, porque “la materialidad de un cuerpo es prácticamente inescindible de la red de significaciones en la cual se desarrolla” (Morgade, 2011, pág. 50), es decir que lo natural no es el sexo y lo cultural el género, sino que todo el sistema es leído en clave de sentidos sociales, de ahí que sea oportuno enseñar en términos “integrales”.

Finalmente proponemos un análisis de la vida cotidiana escolar en clave de género. Si reconocemos a la escuela como un espacio fundamental de cotidianidades sociales, y sabemos que en la vida cotidiana se construyen experiencias formativas que se condicionan a la división social del trabajo, además sabemos que esta división también se desarrolla por cuestiones de género (división sexual del trabajo), estamos en condiciones para analizar la vida cotidiana escolar tomando una perspectiva de género (Torres Leal, 2021).

En este sentido, creemos importante recuperar, con una nueva mirada, el lema feminista de la década del '70: lo personal es político. En esa década, el movimiento feminista apuntó hacia la familia y el hogar y trasladó la atención a la esfera de la vida cotidiana, ampliando así el significado de "lo político" para incluir las desigualdades en el interior de comunidad sobre la seguridad social estatal y un acceso más igualitario a los recursos públicos (Koldorf, 2018).

En la instancia final del cursado, especialmente a quienes obtienen la condición de estudiante promocional, les proponemos una re-lectura y el análisis del PNEI para que retomem, propongan o analicen, situaciones de enseñanza de la ESI desde el nivel y la disciplina de cada profesorado al calor de las categorías centrales trabajadas durante el año, por ejemplo, durante el 2022 construimos la siguiente consigna:

Seleccionar una escena/situación de enseñanza o proponer una secuencia didáctica en la que se aborde algún aspecto o contenido del PNEI. La misma debe vincularse con la carrera que estén cursando (tener en cuenta el nivel, la modalidad y/o el espacio curricular en los que ésta se inscriba).

A partir de dicha escena o secuencia, identifiquen y argumenten desde lo trabajado en clase:

- ¿Qué ideas del sentido común respecto de la sexualidad buscan contrarrestarse?
- ¿Contra qué paradigma/s de la educación sexual se discute?
- ¿Qué tipo de pensamiento crítico se intenta enseñar a partir de dicha estrategia pedagógica?
- ¿Cuál es el lugar de la escuela en la transformación de las relaciones intersubjetivas de sexo y género?

A modo de cierre

En el presente trabajo nos propusimos compartir nuestra experiencia de trabajo en la cátedra y el abordaje de la problemática de género que desde la Sociología de la Educación llevamos adelante. A partir de una contextualización y de nuestro modo de trabajo compartimos algunos desafíos que esta ciencia tiene por delante cada año académico, cada semana, cada clase emprendida.

El desafío pasa por asumir un claro posicionamiento dentro de las "pedagogías feministas" (Da Silva, 1999), también denominadas "pedagogías transformadoras" (Platero, 2018) o "transgresoras" (Britzman, Flores y Hooks, 2016) y desde allí hacernos de un marco teórico disruptivo, como así también, presentar a la Sociología de la Educación como una invitación a una praxis social y cultural, "*arriesgando lo obvio para acceder a la transformación*" (Britzman, Flores y Hooks, 2016: 65).

Pensada en los términos que ofrecen las pedagogías críticas y transformadoras, la formación docente para nuestra región deviene en un trayecto donde confluyen numerosas demandas y expectativas que delimitan, a la vez que marcan posibilidades y conflictos. Pero, especialmente establece la especificidad de la educación en el campo de la cultura y de la enseñanza como práctica pedagógica, política y ética, situada y sitiada en el contexto social.

Concebimos que una posición docente debe intervenir no sólo para “heredar” el conocimiento social y transmitirlo, sino para discutirlo, complejizarlo, rechazarlo, hacerlo propio y fundamentalmente producir saberes originales en la experiencia profesional, para la construcción de un proyecto de educación justa.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, P. y WACQUANT. (2012). *Una invitación a una sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

BOURDIEU, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

BRITZMAN, D., FLORES, V. y HOOKS, B. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria Ediciones.

CONNELL, R. (2001). “Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género en las escuelas”. *Revista Nómadas* N°14, Universidad Central de Bogotá.

CRENSHAW, K. (1991). “Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color”. *Stanford Law Review* 43 (6), 1.241-1.299.

DA SILVA, T.T. (1995). *Escuela, conocimiento y currículum: ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

DA SILVA, T.T. (1999). *Documentos de Identidade. Uma introdução ás teorías do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial. 2da edición.

DÍAZ VILLA, G. (2012). “Una pedagogía para la ESI”, *Cuadernos de educación*. Año N n° 10, diciembre 2012, Córdoba, Argentina: CIFYH, UNC, 1-14.

DURKHEIM, E. (2018). *Las reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Colihue

EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983/2018). “Escuela y clases subalternas”. En: Arata, N., Escalante, J.C. y Padawer, A. *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. CABA: CLACSO.

FILMUS, D., KAPLAN, C. y MIRANDA, A. (2002). “Ensino médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente”, *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, (117), 253-254.

FREIRE, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

GRAMSCI, A. (2008). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.

KAPLAN, C. y GLUZ, N. (2000). “Condiciones socioculturales de las trayectorias escolares”. En *Trayecto Formativo*. Buenos Aires: Dirección de Psicología y asistencia social escolar.

KOLDORF, A.E. (2008). *Familia y nueva pobreza. Una perspectiva de género: Rosario: 1994-2002*. Rosario: Prohistoria.

MORGADE, G. (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela*. Buenos Aires: Novedades educativas.

MORGADE, G. (2010). “Formación docente y relaciones de género. Aportes de la investigación en torno a la construcción del cuerpo sexuado”. IICE 28.

MORGADE, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La crujía.

MORGADE, G. (2017). “Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* (RIEJS), 49-62.

MORGADE, G. (2018). "Las universidades públicas como territorio del patriarcado". En *La Universidad hoy, a 100 años de la reforma*. volumen 1. Buenos Aires: ICE-CONADU.

MORGADE, G. y FAINSOD, P. (2019). "La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción". *Vocens en el Fénix*, N° 75 Desde ahora y para siempre, 66-75.

PLATERO, L. (2018). "Ideas clave de las pedagogías transformadoras". En A. Ocampo González, *Pedagogías queer*. Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.

RAWLS, J. (2010). *Teoría de Justicia*. México: Fondo de cultura económica

SUBIRATS MARTORI, M. (1994). "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy", *Revista Iberoamericana de educación*, N°6: Género y educación.

TORRES LEAL, I. (2021). Apunte de cátedra N° 4 "Aproximaciones al estudio de la vida cotidiana escolar". Sociología de la educación FHAYCS UADER. s/p.

WEEKS, J. (1998). "La invención de la sexualidad". En *Sexualidad*. México D.F.: Paidós.

La enseñanza de la Sociología de la Educación en los Prof. en Letras y Música Popular de la FCH-UNSL: la problematización sociológica de los objetos de conocimiento disciplinares

Gabriel Rosales y Daniela Flores Villagra*

RESUMEN

El artículo constituye un ejercicio reflexivo, a la vez que narración de experiencia, en torno a las particularidades de enseñar Sociología de la Educación en el marco de dos profesorados “disciplinares” dictados en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis: Prof. Universitario en Letras y el Prof. en Música Popular Latinoamericana. Atendiendo la particularidad de estos contextos curriculares, se enfatiza en la productividad pedagógica de poner en diálogo el campo propio de la Sociología de la Educación, su “mirada desnaturalizadora” de los fenómenos socio-educativos y los objetos de conocimiento específicos de estos profesorados: las *letras y/o lengua* y la *música popular*. En el caso del Prof. en Letras, pensar su objeto de conocimiento desde una *mirada sociológica* ha implicado, entre otras cosas, analizar los procesos sociales, políticos y económicos mediante los cuales se construye una “lengua legítima” (Bourdieu, 2002); entablar un diálogo con autores/as propios del campo de la Sociología de la Lectura (Renán, 2003); relativizar y desnaturalizar la hegemonía de la *cultura letrada*, en un mundo social/escolar cada vez más atravesado por una diversidad de culturas visuales, sonoras, orales, etc. (Barbero, 2007), entre otros tópicos.

En el caso del Prof. en Música Popular se ha intentado problematizar el concepto de música popular ligándolo al surgimiento de las industrias culturales (Adorno, 2002); relativizando los criterios de valoración “estéticos” que les subyacen (Díaz, 2011), confrontando las diferentes hipótesis que existen en la sociología de la música respecto de los vínculos entre contextos-sujetos-músicas (Semán y Vila, 2010); analizando algunos ejemplos particulares de “músicas de uso” en la historia argentina (Vila, 1987), entre otras temáticas de relevancia. Para finalizar se plantea que generar estas instancias de diálogo entre el campo de la SE y los objetos de conocimiento de estos profesorados contribuye, entre otras cosas, a una mayor significatividad de los contenidos en tanto se vinculan de manera más cercana con los deseos y expectativas con que las/los/les estudiantes llegan a cursar la asignatura. Más teniendo en cuenta que esta se dicta en los primeros años de sus carreras.

SE en los Prof. en Letras y Música Popular Latinoamericana (FCH-UNSL): contextos curriculares y disciplinares de la propuesta de enseñanza.

Las reflexiones que expondremos a continuación tienen como marco las asignaturas de Sociología de la Educación que se dictan en los primeros años del Profesorado Universitario en Letras (1er. año, 2do cuatrimestre) y del Profesorado en Música Popular Latinoamericana (2do. año, 1er. cuatrimestre).

Son asignaturas teórico/prácticas, con una carga horaria de 60 hs. distribuidas en dos clases semanales en las que se desarrollan los cuatro ejes temáticos que le dan estructura a nuestra propuesta pedagógica. En cuanto a la evaluación, procuramos hacerlo formativamente a partir de trabajos prácticos (a razón de uno por eje temático, en total cuatro), con la intención de generar en los estudiantes reflexiones en las que integren conceptos, contenidos de la asignatura y sus vivencias/ experiencias personales, desde una perspectiva sociológica (es

* Docente responsable de la asignatura Sociología de la Educación en los profesorados universitarios de Música Popular Latinoamericana y Letras. Contacto: garosale@gmail.com. Estudiante avanzada del Profesorado Universitario en Letras. Contacto: danielafloresvillagramail.com

decir, analizadas en contexto socio-histórico político). Dependiendo de las notas alcanzadas en los TP, los estudiantes acreditan la materia con un examen final (en el caso de los estudiantes regulares) o con un coloquio integrador (estudiantes promocionales). La cantidad de alumnos que suelen cursar en cada profesorado ronda los 20/25 aproximadamente.

A diferencia de otros profesorados que se dictan en la FCH-UNSL (por ejemplo el de Ciencias de la Educación), los de Música Popular Latinoamericana (MPL) y Letras, no tienen en su curricula Sociología General, por lo que las únicas asignaturas previas correlativas y con las que se articulan algunas temáticas son “*Sujetos de la Educación en sus prácticas de aprendizaje*” y “*Pedagogía*” (para ambos profesorados) y “*Seminario de Estudio de la Realidad Latinoamericana y Argentina*” (sólo para el Prof. en MPL). Como se verá más adelante, esta situación hace que en la selección de contenidos se incluyan algunas temáticas sociológicas generales, que funcionan como marco del análisis de los fenómenos socio-educativos.

Partimos de entender la Sociología de la Educación (SE), en el marco de la formación docente, como una *práctica reflexiva, colectiva y situada*. Una práctica que se encuentra mediada por un conjunto de herramientas conceptuales emergentes del campo disciplinar de la SE, seleccionadas por los docentes en función de sus posicionamientos político-pedagógicos.

En este marco nuestra selección, organización y secuenciación de contenidos contempla los siguientes Ejes, los cuales están descritos en términos temáticos y con una pregunta disparadora que aglutina los temas y/o problemas que se abordan en cada eje:

- *EJE 1: El análisis relacional de los fenómenos educativos: sentidos políticos y pedagógicos (¿Cuál es el sentido de la SE en la formación del futuro Profesor?).* En este punto se procura, por un lado, especificar el tipo de mirada que aporta la SE para la formación profesional; en segundo lugar, se busca que los estudiantes construyan sentidos en torno al “*para qué*” y “*por qué*” de los contenidos que se les ofrecerán, entendiendo que esto hace más probable un aprendizaje significativo de los mismos.

- *EJE 2: El capitalismo-patriarcal-colonial como contexto y texto de las prácticas educativas (¿Cómo se estructura el sistema mundo capitalista-patriarcal y en qué sentido configura los fenómenos educativos?).* Entendiendo que el “análisis relacional” o la “mirada sociológica” de los fenómenos educativos implica considerarlos en el marco de un *contexto* que se hace *texto* en procesos, instituciones y sujetos, y atendiendo al hecho antes aludido de que en estos profesorados no hay una Sociología General, en este eje se procura ofrecerles a los estudiantes algunas claves de lectura que les permitan “leer” el mundo contemporáneo desde una perspectiva socio-crítica. Por ello se abordan conceptos claves sin los cuales no se podrían comprender las dinámicas de producción y reproducción de las desigualdades educativas, a saber: el capitalismo como construcción histórica; el patriarcado y su vínculo de *fraters* con el capitalismo; los procesos de colonialidad y la reconfiguración socio-económica de la argentina de mano de las políticas neoliberales que se implementan desde la última dictadura militar.

En el caso del eje 3, las propuestas se bifurcan en tanto la intención es realizar una mirada socio-cultural de los objetos de conocimiento específicos de cada profesorado, quedando enunciado de la siguiente manera:

- *EJE 3: Prof. MPL “Música popular, Industrias Culturales y procesos de construcción de identidades en el capitalismo: una discusión (¿Cuál es la relación entre la música popular y los procesos de construcción de identidades en las sociedades capitalistas?).*

- *EJE 3: Prof. en Letras “La lengua, la lectura y la cultura letrada como productos y prácticas sociales, históricas y políticas (¿Cómo problematizar las conceptualizaciones hegemónicas de*

la lengua y la lectura desde un punto de vista socio-antropológico?).

En el siguiente apartado desarrollaremos las especificidades de este punto.

- *EJE 4: Estado, Escuela y Desigualdades Socio-educativas en Argentina (¿Cuáles son los desafíos que atraviesan las prácticas docentes en un contexto de masificación educativa con exclusión social?).* En este eje se intenta concretar los desarrollos anteriores, situándolos en el escenario específico del sistema educativo argentino. Para ello se describen las funciones históricas que cumplió para el Estado Argentino la educación básica, para luego profundizar en las transformaciones socio-educativas del escenario posdictadura, caracterizadas por los procesos de segmentación, fragmentación y socio-segregación educativa, con las problemáticas y desafíos que esto implica para las prácticas docentes entendidas en su dimensión política.

Prof. Universitario en Letras y en Música Popular Latinoamericana: la problematización sociológica de sus objetos de estudio

Como expusimos anteriormente, concebimos a la Sociología de la Educación como una práctica reflexiva, colectiva y situada. En este sentido, nuestro quehacer docente pretende generar un espacio-tiempo que posibilite a los estudiantes apropiarse de algunos conceptos teóricos que les permitan problematizar los sentidos que han construido respecto de la realidad social, la escuela y el hacer específico de un/a profesora en letras o en Música Popular Latinoamericana desde una perspectiva histórico-crítica.

En los dos apartados que siguen, nos focalizamos en el Eje 3 de los programas, donde nos proponemos problematizar los objetos de conocimiento, analizándolos desde una mirada o *imaginación sociológica*. En este sentido, para el caso del Prof. en Letras, haremos referencia a la idea lengua, la idea de lectura y de cultura letrada. En el caso del Prof. En Música haremos lo propio con los conceptos de música popular, los criterios de valor respecto de la música popular y la relación sociedad-música-sujetos.

El objeto de conocimiento del Prof. en MPL desde una mirada sociológica

Con la intención de que la asignatura dialogue de manera más cercana con los intereses e inquietudes de los y las estudiantes, el dictado de Sociología de la Educación en el marco del Profesorado en Música Popular Latinoamericana nos puso ante el desafío de explorar y articular las temáticas que usualmente abordamos con discusiones provenientes del campo de la Sociología de la Música y de los abordajes socio-antropológicos de las culturas populares. Particularmente nos interesó explorar tres cuestiones relacionadas: la noción de música popular, el problema de los juicios de valor respecto de la música popular (MP) y los diferentes modos de concebir la relación sociedad-música-sujetos.

En todos los casos, el desafío político-pedagógico que nos ha guiado es problematizar algunas prenociones que las y los estudiantes han construido en sus trayectorias personales/sociales respecto de estos temas, en tanto pueden constituir limitantes que condicionan sus prácticas pedagógicas.

El concepto de “música popular”

Definir de manera inequívoca la idea de música popular resulta problemático, ya que constituye una noción escurridiza y con múltiples significados según los contextos donde se la reformule. Tal es así que puede significar muchas cosas complementarias o antitéticas: la música “excluida” de los circuitos oficiales; la música que consumen y producen los sectores

populares o clases subalternas; la música asociada a lo masivo o identificada con ello; la música “comprometida” o de “protesta”, con intenciones políticas “emancipadoras”; la música que expresa el “espíritu nacional” y/o vehiculiza la “autenticidad cultural del pueblo”; entre otros significados posibles de ser rastreados (Sánchez, 2005).

Algunos de estos sentidos circulan de manera problemática y contradictoria en diferentes ámbitos del profesorado. En otro trabajo hemos analizado las concepciones de música popular subyacentes en documentos curriculares oficiales del profesorado (particularmente el plan de estudios) y en el “sentido común” estudiantil. Tanto en un caso como en el otro lo que se pone en juego son concepciones que tienden a “esencializar” ciertas producciones musicales, situándolas por fuera de las articulaciones sociales e históricas en que se constituyen; y otorgándoles un valor intrínseco que las sitúa, desde el punto de vista estético, por encima de otras producciones musicales (Rosales, 2022). Esto nos remite al problema de la producción de cánones y las lógicas de jerarquización y exclusión que les subyacen.

Para problematizar estas construcciones les proponemos a los y las estudiantes, repensarlas a partir de considerar algunos aportes provenientes del campo de las culturales populares. Siguiendo a García Canclini (1982) entendemos que las músicas populares –en el contexto conceptual y empírico más amplio de las culturas populares- se configuran “por un proceso de apropiación desigual de los bienes económicos y culturales de una nación o etnia por parte de sus sectores subalternos. Y por la comprensión, reproducción y transformación, real y simbólica, de las condiciones generales y propias del trabajo y de la vida (pág. 62). Entonces, la singularidad de las músicas populares estaría dada no sólo por la apropiación desigual de los recursos simbólicos y materiales de las sociedades capitalistas en las que se despliegan, sino por formas específicas de representación, reproducción y reelaboración simbólica de sus relaciones sociales. Estos procesos se realizan en el marco de las condiciones de producción, circulación y consumo del sistema general y, a la vez, dándose sus propias estructuras. Lo que conlleva que cultura hegemónica y popular estén inter-penetradas, conviviendo de manera conflictiva.

A propósito de este punto, y considerando la particularidad del contexto de América Latina, Canclini señala que con anterioridad a la década del 80 la alta cultura, el arte de masas y las artesanías tenían existencias relativamente autónomas y sujetos de consumo diferenciados. Pero en la época actual estas manifestaciones se mixturán o hibridan. Enfatizando este punto, Martín Barbero (1997) plantea “No podemos entonces pensar hoy lo popular, actuante al margen del proceso histórico de constitución de lo masivo (...) su constituirse en uno de sus modos de existencia” (pág. 10).

Los “juicios de valor” musicales

Por su formación como escuchas, por su aprendizaje de algún instrumento musical, por su participación en algún emprendimiento musical, entre otras circunstancias que suelen jalonar sus biografías, las y los estudiantes del Profesorado en Música Popular Latinoamericana han construido un fuerte vínculo con su “objeto de conocimiento”. En este sentido se podría decir que no sólo han construido sus “definiciones” de lo que es o debería ser la música popular, sino también un conjunto de “juicios de valor” en función de los cuales seleccionan, jerarquizan (y excluyen) géneros, artistas y obras musicales.

Si se focaliza la mirada en los “por qué” o fundamentos que esgrimen para justificar sus jerarquizaciones se pueden observar criterios “estéticos” (“complejidad” de la música, “vuelo poético” de las letras), de “autenticidad cultural” (tal artista representa “la esencia de nuestra cultura”), de valor político (tal autor “recupera nuestra memoria histórica” o “denuncia las injusticias”) o moral (la canción “transmite valores positivos”) , entre otros argumentos. En cualquier caso, se lo hace desde una perspectiva que entiende al valor como algo intrínseco o inmanente a la obra, como un atributo de esta.

Claudio Díaz (2011), recuperando teorizaciones de Raymond Williams, señala que este modo

de entender el valor como propiedad “inherente” a la obra implica un tradición intelectual presente en las humanidades que concibe la cultura (o la *alta cultura*) como el conjunto de las obras, de carácter universal y ahistórico que, por su relevancia artística, constituyen los mayores logros de la *sociedad* o la *humanidad*; lo que conlleva un sistema de exclusiones e inclusiones, y una fuerte jerarquización de las producciones culturales. En contraposición a esta tradición, el autor propone un modo sociológico de entender el valor, no como algo inherente a la obra sino como una convención social, un sistema de valoración históricamente construido y disputado, cuyos criterios son interiorizados y naturalizados por los sujetos. Para la sociología, entonces, el valor no depende o, al menos, no se reduce, a un conjunto de rasgos inmanentes de la obra. No se trata del “en sí” de ninguna obra, sino de la relación de esa obra con un sistema de valoración socialmente construido: “un sistema objetivo, en tanto socialmente construido, pero vivido subjetivamente en la medida en que los criterios de valoración se internalizan y naturalizan” (Díaz, 2011:206). Por otra parte, no es un sistema estático, puesto que “la legitimidad y el valor no solo son objeto permanente de disputas, sino que, en la actividad artística, son precisamente aquello por lo que se lucha” (Díaz, 2011:207).

La relación música-sociedad-sujetos

En su recorrido teórico e histórico, la sociología de la música ha construido diferentes abordajes respecto de los vínculos existentes entre sociedad-música y sujetos (Semán y Vila, 2010). Partiendo de las discusiones antes señaladas, les proponemos a los estudiantes hacer un repaso por estas teorizaciones como un modo de enriquecer, complejizar y cuestionar sus propias perspectivas. En este sentido recuperamos autores que enfatizan el carácter *alienante* del consumo de MP *mercantilizada* y *pre-digerida* por las industrias culturales capitalistas (Adorno, 2002); y abordajes que, sin desconocer esto, hacen foco en las resignificaciones o *usos* que realizan los sujetos de las músicas populares para sus “tareas identitarias”(Firth, 2001; Vila, 1987; entre otros).

En el contexto de la sociedad norteamericana de la década del 30 y 40 del siglo pasado, Adorno (2002 [1941]) “funda” el campo de la sociología de la música haciendo un análisis crítico de la producción y consumo de música popular mediada por las industrias culturales de la época (radio y cine centralmente). En su análisis enfatiza dos cuestiones centrales: por un lado, el proceso de estandarización de la música popular operado por la *lógica mercantil* inherente a las industrias culturales, por otro el papel *alienante* que el consumo de estas producciones supone para las y los trabajadores. En este sentido señala:

La estandarización estructural aspira a reacciones estándar. El escuchar música popular está manipulado no sólo por los promotores, sino por la naturaleza inherente de esta misma música, en un sistema de respuestas que es enteramente antagónico al ideal de la individualidad en una sociedad liberal libre (...). La composición escucha por el oyente. Así es como la música popular despoja al oyente de su espontaneidad y promueve reflejos condicionados (Adorno, 2022: 8).

En continuidad y discusión con los análisis pioneros de Adorno, desarrollos posteriores -afincados teóricamente en la escuela de Birmingham- hacen hincapié en la capacidad de agencia de los consumidores de música popular. Para estas perspectivas quien escucha música popular no es un sujeto pasivo, sino que la *usa* para sus *tareas identitarias*. Específicamente para la asignatura recuperamos el concepto de “música de uso” desarrollado por Pablo Vila (1987) y Semán-Gallo (2005), entre otros. Para estos autores esta noción alude a ciertos fenómenos musicales (configurados en términos de *géneros* o bien mezclas *transgenéricas*) que, en contextos socio-históricos específicos, contribuyen a tramar identidades de sujetos colectivos o individuales funcionando como *lenguaje común* en el que estos se reconocen. Este el caso, por ejemplo, del folklore de la década del 40 con los

inmigrantes internos (*cabecitas negras*), o el denominado *rock chabón* con los jóvenes de sectores suburbanos a fines de la década del 90, o la *cumbia villera* con los/as jóvenes excluidos por las dinámicas neoliberales a principios de los dos mil. En cualquier caso, en estos y otros ejemplos históricos, se puede observar como las producciones de música popular son resignificadas por estos sujetos y puestas en diálogo con sus tramas identitarias como un modo de comprender y, a la vez, expresar su situacionalidad sociohistórica.

El objeto de conocimiento del Prof. en Letras desde una mirada sociológica

A diferencia de la música popular como objeto cultural, la Lengua se nos presenta *como el agua para los peces*, en el sentido de que los sujetos nos encontramos *inmersos* en ella a tal punto que nos resulta dificultoso pensarla por fuera de su uso cotidiano. Ahora bien, para quienes se encuentran en proceso de formación para trabajar como profesores de Letras, la Lengua se objetiva en tanto sistema de signos en el que se articulan sonidos y significados. A partir de esta concepción saussureana, los estudiantes naturalizan poco a poco una noción de Lengua como objeto de conocimiento neutral, universal y mucho más asociado a capacidades psico-biológicas que a condiciones socio-históricas.

Teniendo en cuenta esto es que desde Sociología de la Educación nos proponemos poner en acción la *imaginación sociológica* para problematizar esta noción base de Lengua. Para ello, en primer lugar, tomamos los desarrollos de Pierre Bourdieu a partir de los cuales intentamos *polítizar* e historizar este constructo, poniendo en evidencia la génesis social de la “lengua legítima”. En segundo lugar, y estrechamente vinculado con lo anterior, abordamos las ideas de *lectura* desde los aportes de Michel De Certeau y finalmente, repensamos la noción de *cultura letrada* a partir de los planteos de Martín Barbero.

La Lengua legítima

Bourdieu ingresa en nuestras clases a partir del planteo de que todo eso que asumimos como natural y universal desde las teorías lingüísticas -a saber, la *Lengua* como tesoro del que todos somos partícipes en tanto usuarios y del cual nos enriquecemos potenciando nuestra competencia lingüística- no es más (ni menos) que una *fictio iuris* mediante la cual se toma como norma una lengua particular y se la constituye parámetro común para la construcción de leyes científicas. En efecto, Bourdieu discute con los fundadores de la lingüística general moderna, Saussure y Chomsky, el hecho de que sus teorías incorporan un objeto pre-construido, enmascarando su génesis social. En este sentido, una lectura a contrapelo de los fundamentos lingüísticos, nos permite develar aspectos ocultos por éstos, fundamentalmente el carácter histórico-político de la producción de una Lengua Común.

A partir del análisis del proceso de conformación del Estado Francés, Bourdieu ilustra cómo la producción y reproducción de las lenguas oficiales tuvo lugar a partir de la necesidad política de unificación de territorios: primeramente hubo una diferenciación social entre los usos de las diversas lenguas que cohabitaban en un mismo territorio, estableciendo como *lengua común* a la producida por los medios cultos (la aristocracia, los religiosos y la pequeña burguesía letrada) y objetivada a partir de la escritura.

Todas las otras lenguas, predominantemente orales y utilizadas por el campesinado y el artesanato, fueron degradadas al status de dialecto y consideradas de menor jerarquía, al igual que sus usuarios. En este contexto, las clases letradas capitalizaron esa diferencia lingüística funcionando como intermediarios (entre distintos pueblos en el caso de los comerciantes viajeros como así también entre la plebe y la monarquía, en el caso de los religiosos y aristócratas).

Con la irrupción de la Revolución Francesa y la necesidad de imponer el pensamiento revolucionario, la lengua se convirtió en el mejor método de propagación del nuevo ideario social. Se estableció entonces la *lengua letrada* como lengua oficial del nuevo orden político:

el Estado- Nación, entidad abstracta fundada en el Derecho.

Ahora bien, para que esta Lengua Oficial funcionara como tal, fue necesario generar condiciones específicas para su legitimación y consecuente reproducción: no sólo se exigía en los espacios oficiales (instituciones políticas, administración pública, etc.) sino que se enseñaba en la escuela, ámbito en el que se produce una comunidad de conciencia mediante la fabricación de similitudes y en el que se sanciona jurídicamente (mediante la titulación) la correcta asimilación cultural.

Vemos entonces cómo en un mismo movimiento político se erigió una expresión lingüística particular como la única legítima, en detrimento de todas las otras maneras “de decir el mundo”. Esta conformación de la *lengua legítima* como parámetro de corrección, produjo un cerrado mercado lingüístico del que sólo se puede participar en la medida en la que se hayan adquirido las normas gramaticales de la lengua letrada; capital simbólico que se torna concreto a partir de la unificación del mercado laboral de la mano del Estado, dado que éste era el principal medio de acceso para los puestos administrativos y la posibilidad de “ascenso social”.

Finalmente nos resulta interesante el aporte histórico-crítico de Bourdieu no sólo para desnaturalizar el objeto de conocimiento de los futuros docentes en Lengua, sino para volver consciente la posición de poder privilegiada que nos da este rol social: no sólo como *gendarmes* de una norma lingüística sino como productores de significación. En este sentido, la problematización de la lengua en tanto construcción socio-histórica y de las consecuentes producciones de sentido, nos obliga a posicionarnos política y pedagógicamente.

Las lecturas bastardas

En consonancia con el espíritu crítico en el abordaje de la noción de Lengua, procuramos problematizar otro de los principales elementos de trabajo de los estudiantes del Profesorado en Letras: la lectura.

Como vimos con Bourdieu, la objetivación de la lengua mediante la escritura, es producto de distintos procesos socio-políticos que habilitaron la existencia de una diferenciación de clases en relación con los procesos de apropiación o no de dicho código lingüístico. Ahora bien, a partir de la alfabetización en masa llevada a cabo por la institución escolar y los distintos desarrollos tecnológicos en la reproducción de los textos, los sujetos que antes encarnaban la vida oral, ahora se configuran como lectores. Profundizando en este aspecto, De Certeau plantea que pronto se asimilan a cada polo del binomio escritura/lectura, ciertas capacidades sociales: en el caso de la escritura, la productividad, no sólo en términos económicos sino también simbólicos, dado que quienes encarnan este rol son sujetos legitimados como productores de sentido. En contraparte, la lectura se concibe como una mera habilidad, de carácter pasivo, que les permite a los y las lectoras receptor e interiorizar estos sentidos producidos por otros.

Al mismo tiempo, los modos de acercarse a los textos quedaron circunscritos al parámetro de buena/mala comprensión de lo que “en el texto” está presente (a saber, la palabra del autor-escritor y en última instancia, lo que críticos/as especializados/as autorizan a *interpretar* en esas palabras).

En este sentido, De Certeau cuestiona estas concepciones y sostiene que los y las lectoras son “cazadores furtivos”, viajeros que circulan sobre las tierras del prójimo (terrateniente de la palabra), son nómadas que cazan *clandestinamente* sentidos a través de los campos que no han escrito. Cazadores *furtivos* en tanto su práctica elude o entra en tensión con los significados sociales *legítimos* que se le adjudican al texto, con las legalidades que imponen los intelectuales de la cultura letrada.

En segundo lugar, y consecuentemente con esta nueva concepción de la lectura, De Certeau reivindica el rol del lector en tanto que éste “inventa en los textos algo distinto” (De Certeau,

2000), produce a partir de combinaciones particulares de fragmentos, la posibilidad de la pluralidad de significados, operatoria que se puede considerar como una especie de *lectio*. Esta forma de vincularse con los textos, dirá De Certeau, a pesar de ser *algo que sucede*, que es *un hecho* está reservada sólo para los críticos literarios oficiales, legítimos intérpretes y representantes de la hegemonía letrada. De Certeau no anula la “división de trabajo” entre autores/escritores y lectores (a la cual considera “demasiado real”) sino que cuestiona el rol de *consumidor pasivo* al que históricamente se ha subyugado al “cazador furtivo”, reduciendo sus lecturas a ser sólo heréticas o insignificantes.

Podemos decir entonces que ambas concepciones, la de lengua legítima y la de lectura como actividad pasiva tienen un mismo origen social en la hegemonía cultural de la clase letrada dominante.

Al respecto, creemos que este abordaje problematizador de la lectura permite politizar y tal vez democratizar esta práctica fundamental en el aula de Lengua y Literatura, espacio de desarrollo profesional de los futuros docentes del profesorado en Letras.

Críticas a la “ciudad letrada”

Otro autor que nos ayuda a repensar sociológicamente la lengua y las prácticas de lectura es Jesús Martín Barbero. En su texto *Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas* (2008) sostiene, entre otras cosas, que hoy en día vivimos en una “sociedad multicultural” donde la cultura letrada, históricamente dominante, debe convivir con otras culturas de naturaleza sonora, oral y visual. Culturas “vivas” por las grandes mayorías, y que fueron históricamente reducidas al analfabetismo o la incultura. En este sentido sostiene:

Quizá la actual crisis de la lectura entre los jóvenes tenga mucho menos que ver con la seducción que ejercen las nuevas tecnologías y más con la profunda reorganización que atraviesa el mundo de las escrituras y los relatos y la consiguiente transformación de los modos de leer, es decir, con el desconcierto que entre los más jóvenes produce la obstinación en seguir pensando en la lectura únicamente como modo de relación con el libro y no con la pluralidad y heterogeneidad de textos y escrituras que hoy circulan.” (Martín Barbero, 2007:15)

En este escenario, la escuela se transforma en el territorio donde las múltiples culturas entran en conflicto a partir del estallido de una diversidad de escrituras; al mismo tiempo que se constituye en “la última trinchera del mito letrado” según el cual “solamente se leen libros”.

Si tenemos en cuenta que a pesar de su estado de fragilidad simbólica (aparente o no), la escuela sigue siendo el espacio con mayor pregnancia en la forma en la que aprendemos a *leer el mundo*, se torna evidente la urgencia de políticas educativas y de fomento de la lectura que posibiliten, tal como plantea Martín Barbero (2007):

(...) un aprendizaje integral de los modos de leer y escribir en la sociedad de la información o estarán siendo responsables de que la exclusión social, cultural y laboral, crezca y se profundice en nuestros países. Pues los hijos de los ricos hacen esa integración a su manera –desde la ósmosis que sobre ellos ejercen las condiciones culturales de su entorno familiar y social– pero los hijos de las mayorías, que en nuestros países son pobres, no tienen otra manera de acceso a la sociedad de la información que la que les brinden la escuela y la biblioteca pública. (Martín Barbero, 2007:19)

Conclusiones

En este texto hemos intentado dar cuenta del desafío que nos ha supuesto “imaginar o mirar sociológicamente” los objetos de conocimiento de dos profesorados. Esto ha implicado un proceso de aprendizaje como docentes, en tanto supuso ponernos en la tarea de recorrer campos disciplinares que, en principio, son ajenos a la Sociología de la Educación.

Hoy podemos visualizar que este recorrido tiene que ver con un posicionamiento político-pedagógico que intenta “escuchar” o “estar atento” a las voces y requerimientos de los y las estudiantes; y trata de construir una propuesta de enseñanza en consonancia con ello. En este caso esto se ha concretado en la incorporación de contenidos que intentan dialogar de manera más cercana con sus intereses específicos, aquellos por los cuáles se acercaron a estudiar letras o música. Vale aclarar, aunque resulte obvio, que esta cercanía posibilita la construcción de aprendizajes más significativos y dialógicos.

Somos conscientes de que la incorporación de estos contenidos supone sacar otros más específicos del campo propiamente sociológico (y más en una materia de 60 hs.), no obstante, consideramos que este acercamiento supone recuperar y poner en juego la intencionalidad *político-pedagógica* central de una perspectiva crítica de la sociología de la educación que quiere desnaturalizar lo naturalizado y poner en evidencia los mecanismos de poder que se ponen en juego.

Consideramos que esto resulta necesario en profesorados como los aludidos donde los discursos “hegemónicos” en relación a los objetos de conocimiento, y muchas veces el sentido común estudiantil y docente, tiende a esencializarlos, despolitizados, deshistorizarlos, etc. Esto se suma a una suerte de fragmentación, escisión o “*guetificación*” que suele haber entre materias pedagógicas y las disciplinares, lo cual condiciona fuertemente los procesos formativos y las futuras prácticas docentes.

Referencias bibliográficas

ADORNO, T. (2002) [1941]. “Sobre la música popular”, en Richard Leppert (Editor) *Essays on Music*. University of California Press.

ADORNO, T. (2009) Sobre el carácter fetichista de la música y la regresión de la escucha”, en *Disonancia. Introducción a la Sociología de la Música*. Barcelona, España: Akal Disponible en: <https://artilleriainmanente.noblogs.org/post/2016/05/07/theodor-w-adorno-sobre-el-caracter-fetichista-de-la-musica-y-la-regresion-de-la-escucha/>

ADORNO, T. (2009) [1936]. “Sobre el Jazz”, en *Prismas. Crítica de la Cultura y la Sociedad*. Barcelona, España: Akal. Disponible en: <https://artilleriainmanente.noblogs.org/post/2016/04/20/theodor-w-adorno-moda-atemoral-sobre-el-jazz/>

BARBERO, J. M. (2007) “Estallido de los relatos y pluralización de las lecturas”, en *Revista COMUNICAR* N°30. Colombia.

BOURDIEU, P. (2002). “La producción y la reproducción de la lengua legítima”, en *Qué significa hablar*. Madrid, España: Akal (Frag. Cap. 1: pág.17 a 31).

DE CERTEAU, M. (2000) [1979]. “Leer: una cacería furtiva”, en *La invención de lo cotidiano I. Artes del hacer*. (Frag. Cap. 1: pág.177 a 189). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A. C. Universidad Iberoamericana. México.

DIAZ, C. (2011). “Investigación, música popular y valor”, en Juan Francisco Sanz y Rubén López Cano (Coord.) *Música popular y juicios de valor: una reflexión desde América Latina*. Fundación Celarg “Colección de Musicología Latinoamericana. Venezuela. Pág. 195-216. Disponible en: <http://rlopezcano.blogspot.com/2011/11/musica-popular-y-juicios-de-valor-una.html>

ROSALES, G. (2021). *Concepciones en torno a las músicas populares que circulan en el Profesorado en Música Popular Latinoamericana. Un análisis crítico*. Inédito.

SEMÁN, P. (2015). "Gestionar, Mezclar, Habitar. Claves en los emprendimientos musicales contemporáneos" (Cap. 1:15 - 69). En Semán, P. y Gallo, G. (Comp.) *Gestionar, Mezclar, Habitar. Claves en los emprendimientos musicales contemporáneos*. Ediciones EPC. Buenos Aires - Argentina.

SEMÁN, P. y VILA, P. (2010). "Música y Sociedad" (Introducción, pág. 7-10). En Semán, P. y Vila, P (Comp), *Cumbia. Nación, Etnia y Género en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones EPC.

VILA, P. (1987). "Tango, Rock y Folklore. Apuntes sobre música, política y sociedad en Argentina", en *Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*. N°48, 1987. Musiques populaire et identités en Amérique latine. pp. 81-93

Voces y prácticas de docentes de la Facultad de Educación (FED) durante la pandemia por COVID-19. Aproximación a un diagnóstico socio-educativo

Cristina Romagnoli, María Laura Raía, Lorena Gordillo, Nuria Maldonado, Jorge Asso, Ana Claudia Elgueta, Laura Troncoso, María Gabriela Herrera, Ana Muñoz*

RESUMEN

Somos parte de un equipo de investigación de la Facultad de educación (FED) de la UNCuyo que aborda las desigualdades sociales y educativas. En este caso pusimos el foco, en el impacto que tuvo la pandemia en las cátedras y en las prácticas que en ellas se desarrollaron para transitar y sostener la educación en esta etapa. El presente trabajo se enmarca en el periodo de la pandemia por COVID- 19 (2020-2021), el cuál impactó fuertemente en el sistema educativo y del que las universidades no quedaron ajenas. Se pasó abruptamente del trabajo presencial a una educación virtual en emergencia. Realizamos un muestreo intencional de las asignaturas de 1ro y 2do año de las carreras de la FED durante dicho periodo, en el cual los y las docentes realizaron métodos de seguimiento y mediaciones frente a la realidad vivida en sus cátedras. A partir de estrategias cualitativas y cuantitativas realizamos una aproximación diagnóstica que nos permita ubicar con distintos grados de posibilidad las múltiples alternativas que se promovieron.

Mediante entrevistas en profundidad, intentamos rescatar las voces de los y las docentes respecto a sus propias prácticas y al impacto de la pandemia en sus condiciones laborales y subjetivas. En esta oportunidad, presentamos un avance parcial de los resultados obtenidos sobre las siguientes cátedras: Sociología de Educación, Contextos Sujetos y Subjetividades, y Taller de Practica Educativa Escuela y Comunidad. De este modo, se pueden relevar las consecuencias sociales y educativas que provocó este proceso de emergencia sanitaria y nos habilita a pensar alternativas político tecno- pedagógicas en vistas a cómo “habitar las universidades”. A las desigualdades sociales y educativas previas a la pandemia, estos cambios vinieron a sumar la brecha digital. En este contexto crítico, el sistema educativo ha operado y opera como reproductor, apropiador y distribuidor de un capital simbólico. Se activaron dispositivos culturales (discursos, decisiones institucionales, disposición de los cuerpos en el espacio, modos de comunicación, estrategias tecnológicas, etc.) inscriptos en relaciones de poder que generan asimetría en la distribución de los bienes educativos.

Palabras claves: Educación, pandemia, virtualidad.

Introducción

Durante los años 2020 y 2021 vivimos un período de pandemia por COVID-19 sin precedentes. Durante dos ciclos lectivos consecutivos se pasó del trabajo presencial en las aulas abruptamente y en medio de incertidumbre a instancias de trabajo virtual. Asistimos a una educación virtual en emergencia sociosanitaria que impactó en todo el sistema educativo. No hablamos de educación virtual porque no lo fue en esos términos, ya que el modo de acceso a la virtualidad, fue por necesidad del ASPO, DISPO.

Frente a la emergencia socio-sanitaria, se llegó a marzo de 2020, en medio de una expansión global del virus del COVID-19 que obligó a generar cuarentenas preventivas en casa, que obligaron al mundo educativo a pensar ¿qué hacer? Mientras los ministerios de educación buscaban propuestas coyunturales, las grandes trasnacionales ofertaron sus

* Facultad de Educación- UNCuyo. Mail de contacto: lauraraia1976@gmail.com.

plataformas para desarrollar modelos virtuales de educación y comenzaron a hablar de contenidos educativos digitales (Bonilla, 2020).

Si pensamos en los procesos de virtualización de la educación formal durante el ASPO (aislamiento social preventivo y obligatorio) y en DISPO (distanciamiento social preventivo y obligatorio) en Argentina resulta ineludible analizar la “brecha digital” entre los distintos sectores sociales (Kessler, 2014). De este modo, se observa un incremento de las desigualdades internas de nuestro sistema educativo, desigualdades que se pueden analizar por indicadores cuantitativos como cualitativos. Respecto de estas desigualdades debemos pensar también en un proceso de construcción simbólica de la desigualdad (Reygadas, 2020).

En este contexto crítico, el sistema educativo ha operado y opera como reproductor, apropiador y distribuidor de un capital económico y simbólico. Simbólico en tanto se activaron dispositivos culturales (discursos, decisiones institucionales, disposición de los cuerpos en el espacio, modos de comunicación, estrategias tecnológicas, etc.) inscriptos en relaciones de poder que generan asimetría en la distribución de los bienes educativos dispositivos conectividad, (bienes privados al servicio de la educación pública o privada) en espacios privados familiares transformados en aulas públicas. La brecha tecnológica vino a sumar su propia especificidad a la desigualdad socioeconómica existente.

Distintas investigaciones analizaron las características de la educación superior en tiempos de pandemia y sus consecuencias en estudiantes y docentes, especialmente en la primera etapa.

En la FED un importante sector de nuestros/as estudiantes, tenían que estudiar desde sus casas y se les dificultaba el cursado propuesto por plataforma, mientras que los y las docentes veían modificadas sus condiciones laborales.

Dussel (2021) plantea que lo que la pandemia hizo más visible son los vínculos entre los soportes pedagógicos y las desigualdades, subrayando que soportes y condiciones socio-económicas no van por carriles separados, sino que se ensamblan en configuraciones socio-técnicas complejas.

Como equipo de investigación desde la mirada de la sociología de la educación partiendo de un enfoque de derechos, nos propusimos realizar un estudio de casos para analizar las alternativas que se generaron en este período para sostener la educación.

Realizamos un muestreo intencional de las asignaturas de 1ro y 2do año de las carreras de la FED durante el período enmarcado en la pandemia, en el cual los y las docentes realizaron métodos de seguimiento y mediaciones frente a la realidad vivida en sus cátedras.

En esta ponencia presentamos una selección del análisis de entrevistas de las asignaturas en las cuales están involucrados/as los/as sociólogos/as de la educación: Sociología de la Educación, asignatura del segundo semestre del primer año; Practica Educativa 1 Escuela y Comunidad asignatura tipo taller anual de primer año; y Contextos, Sujetos y Subjetividades de 2 año primer cuatrimestre, asignatura taller. Este artículo es un trabajo parcial y provisorio de la investigación en curso¹, en la que realizamos una aproximación diagnóstica socioeducativa sobre las transformaciones en los procesos de enseñanza aprendizaje de los primeros años de las carreras de la FED durante el período de pandemia y el impacto en las trayectorias estudiantiles y las condiciones laborales docentes.

¹ “Voces y prácticas de docentes de la Facultad de Educación (FED) durante la pandemia por COVID-19. Aproximación a un diagnóstico socio-educativo”. Proyecto SIIP 2021-2023. UNCuyo.

Breve repaso contextual y normativo 2020-2021

Realizamos en primer lugar un punteo de normativas emitidas tanto por el Ministerio de educación de la nación, CFE (Consejo Federal de Educación), de la Universidad Nacional de Cuyo y de la Facultad de Educación, conformando una línea de tiempo (ver anexo). Esta recopilación nos permitió un primer análisis que luego fue releído desde las voces de los y las docentes involucrados/as.

Análisis preliminar de la línea del tiempo construida

Del listado de normas emanadas tanto del Gobierno Nacional, el CFE, la UNCuyo y la FED se desprenden algunas consideraciones preliminares que merecen señalarse.

En primer lugar, debemos ubicarnos en la situación de emergencia sanitaria por la pandemia de COVID 19 que comenzamos a vivir en marzo de 2020 y cómo tuvimos que hacer frente a nuestra situación laboral.

Si bien a inicios de marzo ya existían comunicaciones desde la FED que postergaban el inicio de clases a partir de lo que se empezaba a vivir con la pandemia, el Decreto 297 del Gobierno Nacional frena toda posibilidad de presencialidad en nuestro trabajo docente.

A partir de allí, las y los docentes empezamos a transitar una etapa de incertidumbre institucional y laboral pues en marzo y abril de 2020 las normativas emanadas por la UNCuyo o la FED solamente suspendían las actividades presenciales, pero no daban claras opciones para trabajar desde la virtualidad, salvo decir que se “propiciaba el teletrabajo”. Sin normas claras las y los docentes nos vimos obligados a instrumentar distintas estrategias según cada equipo de cátedra, realizando acciones que considerábamos más adecuadas para trabajar con nuestros/as estudiantes, pero sin una norma unificada que nos permitiera encarar nuestra labor.

Vale observar que también existían contradicciones y desfases entre las normativas emanadas por el CS y la FED: por ejemplo, el día 15/4/20 el Consejo Superior de la UNCuyo ratifica lo actuado por todas las Unidades Académicas de la UNCuyo. Allí se plantea que continúa con el ASPO y todas sus medidas. Y la Res 68-CD FED establece ese día un instructivo para tomar las mesas de examen. Pero las mesas de examen fueron antes a la Ord.1 por lo tanto se observa un desfase de fechas. La normativa de la UNCuyo salió luego de haber tomado exámenes en la Facultad.

Es importante destacar que no existían demasiadas comunicaciones institucionales, la Facultad de Educación enviaba mails a lxs docentes para comunicar alguna resolución u ordenanza emanada. Esto, dejó en stand by a varias cátedras especialmente a inicios del 2020 y del ASPO. Por ejemplo, recién a fines de abril de ese año (21/4) se envió un mail a lxs profesorxs con algunas mínimas pautas para el trabajo en la virtualidad y el uso de plataformas. En este último tema (plataformas) se hizo un paso compulsivo desde la plataforma UNCU, la cual existía previamente, a la plataforma moodle que comenzó a utilizarse sin consulta previa a lxs docentes. Esto generó más desconcierto y dificultades para producir y cargar todos los contenidos que tenían los espacios curriculares.

Conforme avanzaba la pandemia y se extendía el ASPO, la situación laboral de docentes seguía siendo compleja, se sumaron las dificultades de conectividad que tenían lxs trabajadorxs por falta de dispositivos o imposibilidad al acceso a la conectividad, y los problemas que tenían lxs estudiantes para comunicarse con lxs profes por falta también de dispositivos o de conectividad, etc. Todos estos temas fueron denunciados en una nota gremial del 23/4/20 para que la Facultad y la Universidad tomaran cartas en el asunto, pero si bien las autoridades plantearon que estaban haciendo un “censo” de lxs estudiantes que no tenían dispositivos o acceso y se comprometieron a darles algunas pc o pagar conectividad, muchxs estudiantes no accedieron a dichos dispositivos o los recibieron a

fin de mayo, terminando el semestre aproximadamente el 20 de junio de ese año, por lo que prácticamente perdieron ese semestre de clases.

Recién en junio de 2020 se envían algunas reglamentaciones bastante desfasadas en el tiempo. Por ejemplo: instructivos para cargar notas por parte de lxs docentxs (una tarea más que debía asumir un docente que ya trabajaba 24 horas los 7 días de la semana), el cronograma académico (cuando ya había iniciado a inicios de abril) y el reglamento provisorio para funcionar el CD de la FED (cuando debiera haberse establecido en el mes de marzo).

En el segundo semestre del 2020 se realizó una reunión institucional virtual. Allí un colectivo de profesores manifestó las problemáticas que existían en la virtualidad, especialmente con la falta de conectividad y las dificultades y angustias que esto provocaba en lxs estudiantes y en los propios profesores. No obstante, algunxs profesores manifestaron las “bondades” de la virtualidad y las ventajas que este tipo de modalidad trajo para el trabajo con los contenidos en plataforma. Allí se pudo ver un primer intento de la gestión de la FED de armar, más adelante el Programa Ecosistema Bimodal de Aprendizaje (EBA) que se crea finalmente en mayo de 2021.

Si bien el CD de la FED en la Ord 09 del 11/9/2020 plantea seguir con la “presencialidad virtual” en clases y exámenes, lxs docentes continuaban trabajando como cada cátedra consideraba mejor, sin parámetros claros desde lo institucional para abordar el trabajo. En dicha ordenanza se rescataba que “...en el contexto de pandemia y por consiguiente la situación de aislamiento y luego del distanciamiento social nos llevó al trabajo en la presencialidad virtual no sólo en el dictado de clases sino también en las instancias de mesas de exámenes, entendiendo a la situación de evaluación como una instancia del proceso de enseñanza y aprendizaje y como el espacio que contribuye a que los y las estudiantes avancen en su recorrido académico”(sic) Esta interpretación de las autoridades respecto de la metodología de trabajo suponía que se dictaban clases en la virtualidad atendiendo a algunos parámetros similares a la presencialidad, vale decir, el contacto con estudiantes pero a través de cámaras o dispositivos. No obstante, resultaría imposible pensar que la virtualidad podría asemejarse a la instancia presencial, mostrándose allí una incoherencia en el planteo de la ordenanza.

El 10/3/2021: Res 79-CD FED establece el protocolo para la prevención de COVID-19 y retorno a la presencialidad. Pero esa presencialidad estaba destinada solamente a los espacios de práctica, dejando al resto de los espacios curriculares en la virtualidad, donde cada asignatura fijaba sus pautas de trabajo.

El 23/04/2021 la Res 237 FED establece un protocolo para el retorno gradual a la presencialidad en la FED. Pero hay un desfase porque las prácticas presenciales iniciaron antes de dictar esta Resolución.

A fines de abril de 2021 ante un rebrote del COVID todo se volvió a la virtualidad, por lo que continuaba el desconcierto generalizado y las pautas las dictaba cada espacio curricular.

El 3/5/21 por Res 212-21-CD la FED aprueba la creación del Programa EBA (Ecosistema Bimodal de Aprendizaje) para el ámbito de la FED. Este programa buscaba aportar herramientas para trabajar en la bimodalidad, pero también acá se observa un desfase en las normativas emanadas porque esta Res de la FED es anterior a la de la UNCuyo pues la Ord 29/21-CS UNCuyo que aprueba la bimodalidad (entornos virtuales) para la Universidad es de 24/06/2021.

Si bien debemos completar el análisis de las normativas y programas creados, puede adelantarse que respecto al programa EBA algunxs profesorxs consultados en las entrevistas realizadas manifiestan opiniones dispares. Si bien algunos plantearon las ventajas de la bimodalidad, el programa no tuvo el alcance esperado porque muchos profesores preferían ellx smismxs realizar la adecuación de los materiales para cargarlos en la plataforma de trabajo y no esperar que los técnicos de EBA readecuasen los contenidos,

pues los tiempos de trabajo excedían las necesidades de contar con las clases o materiales en el tiempo que los espacios requerían.

A partir de julio de 2021 se establecen normativas para volver a la presencialidad en algunas instancias como prácticas profesionales y mesas de examen. Pero el resto de los espacios curriculares continuaron en la virtualidad. Esto no contribuyó al normal dictado de clases pues si bien algunos problemas de conectividad mejoraron tanto en docentes como en estudiantes, un porcentaje importante de estudiantes tuvo problemas en sus trayectos curriculares.

A fines del año 2021 se volvieron a tomar todas las mesas de examen presenciales. Allí se pudieron ver las dificultades que lxs estudiantes tenían para transitar evaluaciones escritas u orales presenciales.

Algunos autores sostienen que el acceso a la escuela en condiciones desfavorables impide participar integralmente de experiencias de escolaridad marcadas por el distanciamiento social. Desde esta perspectiva y dentro del contexto de análisis puede afirmarse que las herramientas digitales que se promueven se basan en una lógica individual y técnica. Esta situación crea un obstáculo que impide sustituir las experiencias colectivas que la escuela tradicional promueve” (Gardyn, Lemos y Iardevsky, 2020).

Iniciando el año 2022, comenzaron las clases presenciales en la FED (según el cronograma establecido en abril de 2022). Desde el 26/4/22 al 20/5/22 la gestión de la FED instauró unas Jornadas institucionales para todos los claustros. Estas jornadas tenían como objetivo reflexionar sobre lo que pasó en pandemia y cómo se había transitado. Allí hubo voces a favor y en contra de la bimodalidad. Las voces de la gestión eran defensoras de esta instancia híbrida y hubo voces críticas que plantearon que la virtualidad vino a ampliar las desigualdades educativas y sociales existentes.

Normativa según los docentes

Lxs docentes recuerdan pinceladas de estas normativas y el sentimiento de caos, de sálvese quien pueda en el marco de incertidumbre:

“Recuerdo la primera normativa de mayo del 2020 (junio) que debimos tomar los exámenes mediante cualquier plataforma (jitsi). Las mesas de mayo se terminaron tomando en junio.Después en agosto apareció el Google meet y las cuentas institucionales. Durante el 2021 seguimos en la modalidad virtual con la misma metodología”.

Y un sentimiento: “Siento que fue un vértigo en medio de la nada. Cada una resolvía como podía” (Cátedra Sociología de la Educación).

“Creo que al principio se demoraron fue un sálvese quien pueda. Era una situación inesperada, imprevista para todas. El primer cuatrimestre del 2020 fue de gran incertidumbre. No hubo acompañamiento. Si bien se entiende la crisis que generó la pandemia, no se diseñó, no se planificó acompañamiento alguno (Cátedra Contextos, sujetos y Subjetividades).

“Varias de esas normativas llegaban cuando ya teníamos iniciadas las actividades curriculares, las cuales hacíamos de manera intuitiva” (Taller de práctica educativa y comunidad).

Asimismo, refieren el desfasaje en el tiempo “Las normativas tanto del rectorado como de la facultad llegaron tarde, así como también las computadoras y los chip con datos que les dieron a las estudiantes”(Cátedra Sociología de la Educación).

Respecto a la *capacitación institucional*, refieren que fue tardía muchxs docentxs se autocapacitaron u optaron por la capacitación gremial. Resulta pertinente, en este sentido la noción de interoperabilidad (Dussel, 2021), la infraestructura tecnológica sumó una enorme complejidad y heterogeneidad. La diversidad de plataformas llevó a que los docentes tengan que convertirse en el agente que realiza la interoperabilidad entre los distintos soportes y plataformas en los que van casi literalmente al encuentro de sus alumnos.

“Realizamos la capacitación que brindó FADIUNC en forma virtual. Considero que tuvo muy buen nivel y nos permitió acceder al Moodle que fue la plataforma oficial que adoptó la facultad.

También fue muy importante el apoyo entre colegas. Había algunos ... que fueron muy solidarios con sus conocimientos. Luego la facultad lanzó una capacitación autogestionada pero no la realizamos” (Cátedra de Contextos, sujetos y subjetividades).

Contextualizamos la *población estudiantil*: La mayoría de lxs estudiantxs son mujeres y pertenecen a sectores populares y clases medias - baja. Muchxs viven con sus familias de origen y realizan trabajos informales, precarios, mal remunerados y /o están desocupadxs. Mayoritariamente se trata de la primera generación que accede a la educación superior. (datos extraídos de los prácticos realizados en el Taller de Práctica Educativa Escuela y Comunidad) de trabajos anteriores. Veamos cómo lo presentan nuestrxs entrevistadxs:

“Las trayectorias vitales de estos/as muestran recorridos interrumpidos y sinuosos, producto de una serie de dificultades familiares ligadas a problemáticas de sus contextos familiares (enfermedades de familiares, cambios de domicilio, trabajos de cuidado y crianza de niños y niñas, entre otras) que han determinado o influido directa o indirectamente en sus trayectorias educativas y laborales. Un número significativo son madres solas y tienen a cargo familiares (abuelos, hermanos menores, etc)” (Taller de Practica Educativa Escuela y Comunidad).

El celular era el dispositivo con el que contaban y con conexiones inestables. En la mayoría de los casos será compartido con la familia en tanto el hogar era el lugar de trabajo, estudio y vivienda cotidiana:

“No prendían las cámaras y no lo exigíamos ya que consideramos que es una invasión a la intimidad de las familias..... Para quienes necesitaron chip o una netbook, las mismas llegaron con demasiada demora por parte de la institución” (Contextos, sujetos y subjetividades).

“La facultad prestó algunas compus y también entregaron chip para celulares, pero llegaron a fin de 2020. Según dicen las estudiantes, los datos que tenían esos chips no alcanzaban para permanecer conectados una sola clase” (Sociología de la Educación).

Respecto a lxs *docentes de la facultad* es de destacar que en esos años hubo un fuerte recambio por jubilación y posteriormente 2022 se dio un proceso de efectivización a instancias del gremio, por lo que la mayoría de lxs docentxs son efectivos y las edades de

los entrevistados hasta el momento están en un rango de menos de 50 años, mayores precisiones serán entregadas al finalizar el estudio.

En cuanto a la composición de las *cátedras* es dispar la dotación con que cuentan, cuatrimestres en los que se dictan, así como los tipos de materia (teóricas, teórico prácticas y taller); la similitud es que son parte de una muestra que toma los primeros años de todas las carreras, por cuanto se inicia la vida universitaria y ese salto de nivel con mediación de pantallas, suponíamos hace la diferencia.

Contenidos y modalidad de las asignaturas, formas que asumían las clases, trabajos prácticos y finales

Buscamos caracterizar las estrategias realizadas por las asignaturas que permitan conocer el impacto de la pandemia en los y las docentes y en los y las estudiantes.

A partir de la pandemia de COVID19, las estrategias se centraron en reducción de contenidos, se eliminó la asistencia en algunas asignaturas y en la reelaboración y o reducción de trabajos prácticos, parciales, finales. “Debimos flexibilizar mucho las exigencias y los plazos de entrega” (Contextos, sujetos y subjetividades).

Respecto a las clases y uso de dispositivos

Algunxs docentxs optaban por videos, otros por plataformas, mails, foros, WhatsApp y/o combinando uso de dispositivos. Las necesidades, conjuntamente con los procesos de individuación recogidos desde distintas condiciones laborales, familiares eran la base para la toma de decisiones, que luego se informaban fundamentadamente a Secretaría Académica. Los motivos de la selección se leían desde distintos lugares y daban lugar a distintas reflexiones. Algunos usaban el WhatsApp para poder estar en contacto directo con estudiantes y que se sintieran más identificados/ personalizados y/o con profesorxs dispuestx a escucharlx, sin embargo, otrxs pensaban en la imposibilidad de contestar a todxs lxs alumnxs o en métodos de videos que otrxs docentes consideraban impersonales y válidos para cualquier tiempo lugar y estudiante. Comunicarse por mail o tener clases por plataforma durante una hora y subir luego el video o hacer videos, otrxs profesorxs consideraban la manera de poder dar tiempo a que en cualquier momento o lugar en que tengan conectividad o dispositivo puedan disponer de él. Todxs coinciden que en el segundo año cuando volvió el tiempo de la virtualidad en pandemia, Moodle web fue el lugar común. En el 2021 algunos espacios pedían la presencialidad.

Luego en 2021 no se solicitó propuesta porque iniciamos presencial las prácticas (a partir del pedido de nuestro espacio, entre otras asignaturas, que considerábamos que no podíamos seguir trabajando en la virtualidad y además porque las condiciones sanitarias permitían la vuelta a la presencialidad). (Taller de Practica Educativa Escuela y Comunidad).

Implicancias para lxs studentxs y los trabajadorxs docentxs

Estudiantes: para ejemplificar, realizamos un seguimiento partiendo del Taller de Práctica Educativa Escuela y Comunidad (TPEyC) de primer año (anual) y retomamos en el segundo cuatrimestre con Sociología de la educación (SE) Observamos cómo disminuye la presencia en las instancias virtuales y las inscripciones- Las hipótesis tienen que ver con la posibilidad o no de contactarse, de tener dispositivo, de los espacios para su uso, etc. Otros con las secundarias finalizadas o con materias que adeudan. Con el transcurso del tiempo el filtro se evidencian los límites que la instancia digital plantea. Por ejemplo, en el 2020:

1ro 1ta /Materia	Inscriptos	Regulares	No regulares	Recursan
TPEYC	82	37	13	32
SE	70	55	11	4

Aclarando que TPEyC no realizó clases virtuales ese año, solamente un par de foros virtuales y allí se registró la escasa cantidad de estudiantes que se podían conectar y participar on line por comisión, mientras que SE registra un 60, 65% de lxs estudiantxs que ingresaron a las clases virtuales.

En 2021 los cambios en contenidos y en la manera de conectarse la primera parte de este año impactaron en los números de regularidad/promoción.

1ro 5ta /Materia	Inscriptos	Regulares	No regulares	Recursan
TPEYC	73	36	8	29
SE	59	43	2	14

En este sentido, ciertas investigaciones (Giménez et al, 2022) han podido caracterizar las experiencias educativas de estudiantes de profesorado de la Facultad de Educación en su primer año de formación docente, todo ello atravesado por las propias condiciones materiales de sus contextos socioeconómicos y culturales, en un marco de emergencia sanitaria por pandemia. Algunas conclusiones de estos estudios muestran una relación directa entre las condiciones materiales y las trayectorias educativas: gran cantidad de estudiantes abandonaron el cursado prematuramente. Los resultados reflejan trayectorias sinuosas, problemas de comprensión de contenidos, etc.

Los sentipensares: más allá de los números lxs profesorxs aluden al cansancio, a la incertidumbre vivida, a las desigualdades:

“Respecto a la salud mental de estudiantes y profesores en la primera parte de la pandemia (2020) se vio bastante alterada pues el desgaste fue muy grande al tener que trabajar en pantalla, recibiendo infinidad de mails y consultas por mail de todes les estudiantes a distintas horas del día y durante todos los días sin respetar los fines de semana o feriados. Esa tarea fue muy agotadora para todes. Y no hubo forma de regularlo pues existía gran ansiedad en les estudiantes, por la situación vivida” (Taller de Practica Educativa Escuela y Comunidad).

Asimismo, se hacía presente la incertidumbre y dolor en relación a la salud, a las condiciones de enseñanza y aprendizaje, a lo laboral.

“También la pérdida de familiares fue de gran impacto psicosocial. Las casas, tanto de docentes como de estudiantes, pasaron a ser aulas poniendo a la vista las condiciones de vida de cada persona en particular. Muchas veces esto causaba vergüenza, había personas que no querían exponer su intimidad. Respetamos si no querían prender las cámaras. También es verdad que, si la conexión era inestable, el no encenderlas facilitaba que no se cortara la misma.” (Contextos, sujetos y subjetividades). “La pandemia agudizó las desigualdades sociales ya que puso de manifiesto las dificultades de acceso a la tecnología y al servicio de internet. Por otro lado, escuchamos discursos donde se romantiza la pandemia ya que manifiestan que mediante un dispositivo “cualquiera” puede acceder a la universidad. También algunos

referido al cuidado del medioambiente ya que no se imprimían los textos para estudiar”.

Se manifiestan también algunos argumentos contradictorios y/ o que expresan realidades y pensares desde distintos ángulos e intereses:

También hay testimonios de estudiantes que por vivir lejos (Rivadavia) o por motivos laborales, manifiestan que la pandemia les facilitó estudiar sin la obligatoriedad del cursado, manejar sus propios tiempos y realizar las actividades en horarios en que habitualmente no se podrían juntar con un grupo (Sociología de la Educación)

En síntesis, registramos en las entrevistas las estrategias que implementaron lxs docentxs basadas en distintas formas virtuales. A veces estos formatos generan la naturalización de la dimensión política de la educación “bajo un barniz tecnológico” (naturalizado como progreso y neutralidad) y en otros casos se evidencia la desigualdad socioeconómica previa al no poder continuar con el cursado.

En este primer análisis provisorio relevamos la facilidad con la que simplificamos todos esos días y queremos avanzar sobre lo nuevo sin pandemia. Lejos del dolor de esos días que terminaba con los números del conteo nocturno que, a modo de padrenuestro, se repetía en placas incansable e inexorablemente en todos los noticieros.

La *injerencia de la tecnología*: La mayoría de lxs docentes consultados utilizaban la virtualidad para alojar material de clases, con la función de repositorio a los afectos de concentrar el material y la bibliografía en uso, material que también estaba disponible en la biblioteca y en la fotocopidora. Con la pandemia, la irrupción de la virtualidad en la vida de la mayoría de las instituciones educativas logró, por un lado, establecer contacto con lxs estudiantes y docentes, pero de manera diferencial según las realidades económico sociales reflejadas en los dispositivos, la conectividad, las casas/hogares desde los cuales conectarse. Actualmente la virtualidad se utiliza para alojar material en tanto espacio guiado de repositorio bibliográfico permitiendo de esta manera ahorrar la impresión de fotocopias; en algunos espacios curriculares se sumó la participación en foros, el uso para subir trabajos prácticos y devolverlos corregidos, la disposición de material complementario. La consulta virtual sigue siendo obligatoria en la FED en paralelo a la consulta presencial.

Un balance provisorio

Lxs docentxs listaban las problemáticas: indican la cantidad de horas de trabajo que se incrementaban en este período, los aportes económicos realizado por docentxs y alumnxs teniendo que proveerse de dispositivos, conectividad, acondicionamiento de hogares, sumado a las búsquedas individuales de caminos para salir adelante, la soledad pedagógica en la que pareciera haberse desarrollado esta etapa, sin aporte de capacitación y asistencia (sobre todo en la primera parte), el incremento de la tarea administrativa y los problemas de salud y angustia que sintieron: En palabras de nuestrxs entrevistadxs:

Cada vez tenemos más tareas. Cargar las notas en el SIU, por ejemplo. Toda plataforma implica una reducción de trabajo. La pregunta es ¿quién gana con esa reducción? Resolvemos dudas y problemas administrativos, estudiantes que no figuran en las listas, que no saben hacer los trámites por el SIU, que no saben cómo entrar a la plataforma o no “ven” lo que subimos. En lo personal siento que todo el tiempo estamos “acompañando” a las estudiantes en su vida universitaria. Estamos cada vez más tiempo en la computadora, produciendo contenidos que quedó a cargo de las docentes. Esto influyó en la columna, la postura, contracturas y la vista. Muchas

de nosotras hemos notado una desmejora en la visión que se ha acelerado con las horas frente a la pantalla. Considero que la pandemia afectó mis condiciones materiales porque tuve que disponer de dispositivo, servicio de internet y más tiempo de trabajo. También la vida cotidiana y la organización familiar para poder dar clases y cumplir con las obligaciones. Se desdibujó el tiempo de trabajo del tiempo de la vida privada. Se envían comunicaciones cualquier día y en cualquier horario. Nosotras respetamos esos tiempos y respondemos cuando corresponde, pero lamentablemente no todas las colegas actúan de la misma manera (Sociología de la Educación).

Durante el 2021 algunas cátedras pudieron volver a la presencialidad y los problemas a cargo de los docentes aumentaron, involucrando la salud

En el 2021 nosotres volvimos a la presencialidad (por ser un taller de práctica) un breve lapso en abril y luego volvimos a la virtualidad. En ese primer lapso estuvimos muy expuestos porque podíamos enfermarnos de COVID a pesar de extremar los cuidados. No existía un circuito institucional para comunicar quiénes estaban contagiados y qué debía realizarse, sino que quedaba a cargo del profesor la responsabilidad directa para comunicar esto y tomar los cuidados pertinentes. Luego durante el segundo semestre nuestro taller volvió a la presencialidad y seguimos cuidándonos, pero tuvimos que cargar con las consecuencias de estar tanto tiempo en la virtualidad: les estudiantes no estaban habituados a la presencialidad y tuvimos que redoblar esfuerzos para “enseñarles” a convivir trabajar en equipo, teniendo esto un desgaste mayor sobre nuestras condiciones materiales y de salud laboral (Taller de Práctica Educativa Escuela y Comunidad).

Las condiciones laborales de los/las docentes se modificaron de forma abrupta. Siguiendo a Donaire (2012), podemos decir que, en el marco de la relación laboral, sobre todo en época de virtualidad y “bimodalidad” al docente se le exige que desarrolle más tareas por el mismo salario, es decir, experimenta un proceso de intensificación del trabajo. Así, el/la docente trabaja más, porque hace más actividades, incluso le dedica más tiempo y más esfuerzo, pero recibe el mismo ingreso o salario. En el caso de las mujeres podemos mencionar la existencia de una doble jornada laboral, ya que incluye las tareas de cuidado, aún invisibilizadas desde la lógica patriarcal. “En la actualidad se sigue utilizando los propios medios tecnológicos. Desde los gremios, por ejemplo, CONADUH/FADIUNC se exige que se vuelva a pagar el ítem conectividad como sucede en la provincia y se actualicen los salarios” (Taller de Contextos, sujetos y subjetividades).

Desde nuestra perspectiva, creemos que debieran revisarse los recursos materiales tanto de profesoras como de estudiantes, la posibilidad de conexión a internet, la cuestión presupuestaria, el capital cultural familiar, el género en relación a la organización familiar según la irrupción de la pandemia, etc.

Necesitaríamos incluir en un balance necesario el análisis de las corporaciones tecnológicas y sus grandes ganancias, para ver cara y contracara de estas políticas de emergencia en el capitalismo porque deja ganadores y perdedores a la vez que más desigualdad. Una brecha tecnológica que vino a aumentar la desigualdad económico social y educativa.

Algunos investigadores (Mónaco y Herrera, 2022; Bonilla, 2020; Naomi Klein, 2020) nos aportan reflexiones sobre la educación en plataformas y han analizado el avance de este tipo de educación y los grandes intereses económicos que se encuentran detrás de esto, encarnados por las grandes corporaciones tecnológicas mundiales en el marco del capitalismo.

Otros autores en esta misma línea, pero con un explícito contenido en clave clasista expresan que mientras los ricos plantean proyectos elitistas para apropiación de la

aceleración científica-tecnológica como Singularity University, quienes estamos en el campo de las resistencias anticapitalistas tenemos que trabajar en una nueva universidad al servicio de los intereses de los excluidos, del mundo del trabajo. Ello pasa por fortalecer una perspectiva crítica transformadora respecto al conocimiento emergente, lo cual es imposible lograr si no conocemos y manejamos la tecnología y el conocimiento que se está produciendo. No se trata de conocer para sucumbir ante lo nuevo, pero tampoco de criticar sin conocer en profundidad de lo que se trata esta vorágine de inventos y creaciones (Bonilla, 2021).

A partir de estrategias cualitativas y cuantitativas realizamos una aproximación diagnóstica que nos permitió relevar las consecuencias socioeducativas que provocó este proceso de emergencia sanitaria y nos dé pistas para pensar alternativas político tecno- pedagógicas en vistas a cómo volver a “habitar las universidades”. Y en esto la Sociología de la Educación tiene que proveer de categorías y teorías de análisis críticos necesarios develando la naturaleza política de la educación parafraseando a Paulo Freire.

Referencias bibliográficas

ANDERETE SCHWAL, M. (2021). “Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina”, en *Revista Andina de Educación* 4(1) (2021) 5-10. ISSN: 2631-2816.

ARATA, N. (2020). “La escuela frente a la pandemia. Entre la defensa de lo común y la búsqueda de alternativas”, en *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comp.) UNIPE Editorial Universitaria. CABA. ISBN 978-987-3805-51-6.

BIRGIN, A (2020).”Emergencia y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación Docente”, en *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. Inés Dussel, Patricia Ferrante y Darío Pulfer (Comp.) UNIPE Editorial Universitaria. CABA. ISBN 978-987-3805-51-6.

BONILLA M., L (2020). *Covid-19: oportunidad del neoliberalismo para impulsar una brutal neo privatización educativa en América Latina*. Disponible en

<https://luisbonillamolina.wordpress.com/2020/07/22/covid-19-oportunidad-delneoliberalismo-paraimpulsar-una-brutal-neo-privatizacion-educativa-en-america-latina/>

BONILLA, L (2020). “La crisis sanitaria del COVID-19, educación y universidad”, *Revista Observatorio Latinamericano y Caribeño*. Volumen 4. Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe. IEALC. ISSN 1853-2713.

COBO-RENDÓN, R., VEGA-VALENZUELA, A. y GARCÍA- ÁLVAREZ, D. (2020). “Consideraciones institucionales sobre la Salud Mental en estudiantes universitarios durante la pandemia de Covid19”, en *CienciAmérica* (2020) Vol. 9 (2) ISSN 1390-9592 ISSN-L 1390-681X.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (CFE) Resolución CFE N° 387/2021- Ministerio de Educación de la Nación.

DONAIRE, R (2012). *Los docentes en el siglo XXI. ¿Empobrecidos o proletarizados?* Buenos Aires, Argentina: Siglo XX Editores.

DUSSEL, I, FERRANTE, P. y PULFER, D. (Comp.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE Editorial Universitaria. CABA. ISBN 978-987-3805-51-6.

DUSSEL, I (2021). “De la clase “en pantuflas” a la “clase con barbijo”. Nota sobre las escuelas en pandemia”, en *Anales de la Educación Común* vol 2, N1-.2 pp. 127 128. Bs As.

FACULTAD DE EDUCACIÓN (2021). Res 212/21 CD FED- Aprobación del Programa EBA (Ecosistema Bimodal de Aprendizaje) (3/5/21)

GARDYN, N, LEMOS, P., IARDELEVSKY, A. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el COVID- 19 en Argentina.

GIMÉNEZ, S. et al, (2022). Informe final de investigación: Prácticas pre profesionales: la mirada de las y los estudiantes de 1° año de los profesorados de la FED sobre la relación Escuela Comunidad en el contexto de la pandemia de COVID 19. - Secretaría de Investigación y Posgrado Facultad de Educación- UNCuyo. Mendoza.

KESSLER, G (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina 2003-2013*. México-Argentina- Brasil-Colombia- Chile- España: Fondo de Cultura Económica.

KLEIN, N. (2020). *Distopía de alta tecnología: la receta que se gesta en Nueva York para el postcoronavirus*. Recuperado de <https://www.lavaca.org/notas/la-distopia-de-alta-tecnologia-postCoronavirus>.

REYGADAS, L. (Ed.) (2020). *La construcción simbólica de las desigualdades. Repensar las desigualdades: cómo se producen y entrelazan las asimetrías globales (y qué hace la gente con eso)*. Argentina: Siglo XXI, 201-219.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO (2021). Ord 29/21 del Consejo Superior. Mendoza.

ANEXO 1

Línea del tiempo- Res y Ord Nacionales, de la UNCuyo y de la FED- Comunicaciones institucionales:

– Mail 16/3/2020 FED: Se prorroga el inicio de clases al 1/04 y se suspenden mesas de examen y reuniones y horarios de consulta presencial. Se propone la conexión solamente a través de mails.

–Se propone el reemplazo de las actividades por acciones destinadas a la elaboración de material de trabajo.

–Mail 17/03/2020 FED: Propuesta de especificaciones no presenciales. En ese mail enviaron como archivos adjuntos una propuesta de trabajo no presencial, herramientas para encuentros sincrónicos/video conferencia y transmisión en vivo. Los docentes tenían un plazo de entrega el 30/3 para enviar los materiales elaborados.

–Decreto 297/2020 (Gobierno Nacional) (20/3/2020): El Gobierno Nacional dispuso el aislamiento social preventivo y obligatorio para evitar la circulación y el contagio del virus COVID-19. Establece el AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO (ASPO)

–Res 231- CS UNCuyo: Suspensión de actividades presenciales en la Universidad y sus dependencias.

–Res 114/2020 (31/3/2020): Se prorroga el ASPO hasta 12/04. Se propicia el teletrabajo y las tareas administrativas digitales.

–Ord 1-CS (15/4/2020): Ratificar lo actuado por todas las Unidades Académicas de la UNCuyo. Se continúa con el ASPO y todas sus medidas.

–Res 68-CD FED: instructivo para tomar las mesas: contradicción de fechas pues las mesas eran previas a la Ord 1.

–Mail 18/4 FED (lo envían en horas de la siesta); Secretaría Académica de la FED envía Res 68 CD FED y Ord 1-CS UNCuyo.

–21/4/2020: Se envía por mail nota de la FED sobre: trabajo digital; clases no presenciales; inclusión de estudiantes con dificultades de acceso; implementación de exámenes virtuales; contenidos mínimos; uso de plataformas

- 23/4/2020: Se presenta nota gremial con problemas detectados para su consideración por parte de las autoridades.
- 16/5/2020 (sábado 13:30hs). Nota de Secretaría Académica FED a profesores agradeciendo por tomar mesas virtuales.
- 5/6/2020 FED: Mail de Secretaría Académica: envían instructivo para cargar notas.
- 24/6/2020: Mail FED: Se establece el DISPO. Se envía el calendario académico 2020.
- Ord 06-CD FED: Se establece el Reglamento provisorio para el funcionamiento del CD de la Facultad.
- 11/9/2020: Ord 09-CD FED: Se deroga la Res 68. Se plantea ahora la “presencialidad virtual”.
- 13/02/2021: Res 387/21: El Consejo Federal de Educación (CFE) prioriza la apertura de escuelas en todo el país.
- 5/3/2021: Circular 5-UNCuyo- Concursos CEREP (a partir de paritaria particular UNCuyo-FADIUNC).
- 10/3/2021: Res 79-CD FED: Establece el protocolo para la prevención de COVID-19 y retorno a la presencialidad. (El 12/3 envían esta resolución a todxs/lxs profesorsxs para notificarnos).
- Inicios de abril 2021- FED: Inicio de clases presenciales en los espacios de prácticas profesionales.
- 23/04/2021: Res 237 FED: Establece protocolo para el retorno gradual a la presencialidad en la FED (Hay un desfase porque las prácticas presenciales iniciaron antes de dictar esta Resolución...).
- 03/05/2021: Res 212-21-CD FED: aprueba la creación del Programa EBA para el ámbito de la FED.
- 07/05/2021: Res 276-FED: Se prorroga la 2da etapa del DISPO.
- 24/06/2021: Ord 29/21-CS UNCuyo: Se aprueba la bimodalidad (entornos virtuales) para la Universidad.
- 12/07/2021: Res 10850 Rectorado UNCuyo: Faculta a cada Unidad Académica para resolver la presencialidad.
- 22/07/2021: Se envía Nota Circ 11 UNCuyo: convocatoria para el 26/7 para iniciar actividades presenciales en las UA que lo consideren.
- Agosto de 2021: inician las prácticas profesionales presenciales en la FED (según el calendario académico establecido).
- 27/08/2021: Res 463- Decanato FED: Establece modalidad presencial para mesas de examen.
- 08/09/2021: Res521-FED: aprueba documento instructivo para mesas presenciales FED.
- 20/12/2021: FED. Se aprueba Cronograma 2022 (mantiene 50% de la consulta virtual).
- 23/12/2021- Gobierno Nacional- Decreto 867/21: Prorroga el decreto 260/20 hasta el 31/12/22.
- Abril 2022: Comienzo de clases presenciales en la FED (según el cronograma establecido)
- 26/4/22 al 20/5/22: Jornadas institucionales para todos los claustros FED.

Aportes de la Sociología de la Educación a la formación docente: abordajes acerca de un proyecto de innovación docente como potencialidad para construir nuevos puentes

Lorena Noemí Romero y

Yamila Imvinkelried*

RESUMEN

El presente trabajo se centra en abordar - desde aportes de la Sociología de la Educación (SE) y la Pedagogía crítica- la experiencia que se llevó adelante en el año 2022 en el marco del Proyecto de Innovación e Incentivo a la docencia propuesto por la cátedra SE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos denominado: *"Los aportes de la Sociología de la Educación en la formación de profesores/as: diálogos y debates transdisciplinarios e interinstitucionales"*. Dicho proyecto surge de un interés genuino del equipo de cátedra por construir un acercamiento con estudiantes a algunas instituciones educativas de la Provincia. En esa oportunidad la propuesta de trabajo fue con el Instituto Superior de Formación Docente (I.S.F.D) "Salvador Maciá" de la Provincia de Entre Ríos. Puntualmente, se realizaron comunicaciones previas con una docente de la institución, graduada en Ciencias de la Educación, mediante quien se logró coordinar dos encuentros presenciales llevados adelante en dicho Instituto: el primero entre docentes de la FCEDU y docentes y autoridades del Instituto y, el segundo, con estudiantes de ambas instituciones. Esta producción se centrará primordialmente en ese segundo encuentro. Para ello se retoman voces del grupo de estudiantes de la FCEDU, contemplando sus intervenciones plasmadas en producciones multimediales (Padlet) y, en un escrito que elaboraron a partir de un trabajo de documentación de dicha experiencia.

Palabras clave: Sociología de la Educación, Innovación educativa, Formación docente, Experiencia.

Acerca de quienes pretendemos enseñar...

El enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más que lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (Freire, 2016:45).

En los tiempos que corren, teñidos de urgencia, incertidumbre, de individualismos desesperanzadores, como educadoras, estamos convencidas que es necesario y urgente, volver a poner en el centro lo pedagógico, contemplando que "toda relación educativa es siempre una relación política, es decir que tiene que ver con una construcción,

* Lorena Noemí Romero, Universidad Nacional de Entre Ríos. Contacto: lorena.romero@uner.edu.ar. Yamila Imvinkelried, Universidad Nacional de Entre Ríos. Contacto: yamila.imvinkelried@uner.edu.ar

apropiación y distribución del poder” (Hillert, 2011:24).

A casi 102 años del natalicio de Paulo Freire, recuperamos algunas de sus palabras, propicias para continuar vislumbrando que las prácticas educativas no son neutrales, sino de naturaleza política, idea central que no debemos perder de vista para continuar afrontando y desenmascarando “los fatalismos autoritarios, las lecturas mecanicistas que intentan reforzar el status quo (...), [apostando a la educación] como contribución fundamental para desocultar la matriz colonial que atraviesa al modelo pedagógico hegemónico” (Basualdo, 2021:10).

En consonancia, también volvemos a los aportes políticos sobre la educación que nos brinda Antonio Gramsci (1981) que desde la noción de rapport político-pedagógico permite comprender que

(...) el rapport entre maestro y alumno es un rapport activo, de relaciones recíprocas, por lo que todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro. Pero el rapport pedagógico no puede limitarse a las relaciones específicamente "escolares", (...). Esta relación se da en toda la sociedad en su totalidad (...) (Gramsci, 2007:55-56).

Estos son algunos de los principios que motorizan y desafían nuestra práctica docente, invitándonos a estar disponibles- humildes y abiertas- a repensar lo pensado y, así poder aventurarnos a conquistar nuevos horizontes.

Asimismo, siempre está latente la importancia de gestar experiencias que enriquezcan y contribuyan a la formación de educadores reflexivos, con conciencia crítica, comprometidos con una distribución más igualitaria del conocimiento en las instituciones educativas y por fuera de ellas, por tal razón, reactualizamos un gran interrogante que plantea Silvia Brusilovsky (1992) en su libro *Criticar la educación o formar educadores crítico* el cual refiere a: “¿Por qué nos planteamos formar profesionales reflexivos, con sentido social crítico y capaces de llevar a cabo una actividad que se caracterice por la coherencia entre los propósitos que ellos formulan y los que efectivamente realizan?” (Brusilovsky, 1992:17). Este interrogante de algún modo, transversaliza esta producción.

Por último, reconocemos que las prácticas docentes siempre están expuestas a múltiples imprevistos que tenemos que sortear a diario. En este sentido cabe recordar los modos en que nos atravesó durante el 2020 y 2021 la pandemia por Covid-19, la desolación del confinamiento, el distanciamiento social obligatorio, la crisis sanitaria y socioeconómica, período donde la vulnerabilidad atropelló abruptamente los hogares, vino a desestabilizar ciertas “seguridades” que considerábamos que ofrecían hasta ese momento los formatos educativos y las prácticas pedagógicas en las que se inscribían nuestras propuestas, de pronto, muy rápidamente, el trabajo remoto invadió nuestros hogares, sosteniendo eternas jornadas laborales, incontables encuentros mediados por pantallas, respondiendo numerosos mensajes en entornos virtuales y grupos de WhatsApp, vivenciando experiencias impensables hasta ese momento, desafiantes desde unas aristas, aunque también, desiguales, dolorosas y, traumáticas y excluyentes para muchos/as.

El año 2022, fue inmensamente gratificante ya que las cátedras universitarias retornamos a la presencialidad plena, luego de dos años de prácticas pedagógicas caracterizadas por fuertes incertidumbres. Celebrar el regreso de las clases al espacio del aula, volver a mirarnos y reencontrarnos, primero con y luego sin barbijos, con algunos hábitos más acentuados (seguir con ciertos distanciamientos, no compartir el mate, por ejemplo), conectando nuevamente con las complejas situaciones que nos fueron atravesando tanto a docentes como estudiantes. El hecho de estar juntas/os otra vez, logró que de a poco creciera el entusiasmo por gestar un nuevo proyecto de cátedra, que permitiera conectarnos nuevamente con diálogos estrechos con la formación docente.

Sociología de la Educación e innovación docente: excusas y posibilidades para gestar nuevas experiencias de formación

El proyecto de Innovación e Incentivo a la docencia denominado "*Los aportes de la Sociología de la Educación en la formación docente de profesores/as: diálogos y debates transdisciplinarios e interinstitucional*" surge de un interés genuino del equipo de cátedra de Sociología de la Educación¹ de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos por construir vínculos interinstitucionales que posibiliten -otros-diálogos y un trabajo conjunto con los institutos de formación docente de la Provincia. En esta oportunidad el proyecto se llevó adelante con el Instituto Superior de Formación Docente (I.S.F.D) "Salvador Maciá" de la Provincia de Entre Ríos.

Si bien la cátedra tiene antecedentes en cuanto a la investigación, la extensión y la innovación docente, esta propuesta era la primera que se realizó con un instituto superior de formación docente y, con intenciones de potenciar futuras líneas de trabajo, se delimitó una institución específica donde se encontraban trabajando hace varios años algunas/os graduadas y graduados en Ciencias de la Educación y Comunicación Social, desde la cual se había manifestado un fuerte interés por el acercamiento con esta cátedra.

Asimismo, la intencionalidad estuvo puesta en intercambiar acerca de los aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos de este campo de estudio que se abordan en carreras de formación docente, tanto en la propuesta universitaria como en el I.S.F.D, reconocer cuáles son sus aportaciones y relevancias ancladas en las experiencias de enseñanza que se van gestando al interior de las cátedras, como también, propiciar un acercamiento y trabajo conjunto entre las y los estudiantes de ambas instituciones.

Las actividades estipuladas se llevaron adelante en el segundo cuatrimestre del año 2022, entre los meses de septiembre y octubre y consistió en dos encuentros presenciales. Previamente hubo algunos intercambios virtuales con una de las docentes (graduada en Ciencias de la Educación y docente de Sociología de la Educación y de la Práctica Docente), siendo ella quien posibilitó un diálogo en profundidad con el Instituto, compartiendo alguna de las distintas inquietudes que se les presentaban en relación a la formación docente y, a partir de las cuales, consideraban de gran potencialidad este acercamiento interinstitucional.

El primer momento fue entre los equipos docentes de la FCEDU y docentes y autoridades del Instituto. El segundo, se organizó con estudiantes cursantes del Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación y Profesorado en Comunicación Social, en conjunto con estudiantes de tercer y cuarto año de los Profesorados de Lengua y Literatura y de Educación Primaria, que estaban cursando o ya habían cursado la materia Sociología de la Educación. Ambos se llevaron adelante en la localidad de Salvador Maciá, por tal, esta propuesta trajo aparejada la experiencia del viaje.

Del segundo momento participaron el equipo completo de cátedra Sociología de la Educación de la FCEDU junto con estudiantes que actualmente estaban cursando dicha asignatura (20 estudiantes). Partimos de la ciudad capital a las 15 horas, recorrimos 175 kilómetros hacia el centro de la Provincia, en medio de una intensa lluvia, llegando a destino a las 18 horas. Una vez en el Instituto se inició con una presentación en ronda donde intervinimos todos/as los/as allí presentes, en el patio de la institución, para luego dividir a los y las estudiantes en grupos con integrantes de ambas instituciones y de las diferentes carreras con la propuesta de compartir programas de cátedra. Finalizado el tiempo de intercambio, hubo una puesta en común de lo trabajado contemplando distintos aportes, análisis y reflexiones que emergieron del intercambio, luego de este espacio de plenaria, emprendimos el regreso.

¹ Dicha cátedra se ubica en el tercer año del plan de estudio de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (plan 2012), además de ser una materia opcional del segundo cuatrimestre del Profesorado en Comunicación Social.

Esta actividad curricular fue para muchos/as de los estudiantes su primer viaje con fines académicos post pandemia en el que pudieron interactuar respecto a diversas inquietudes con pares y docentes de otra institución educativa. Al respecto, una estudiante expresaba (...) creo que parte de lo más significativo del viaje estuvo en esa vuelta en la tráfico en el cual pudimos ir haciendo algunas conclusiones y relaciones entre estudiantes y los profes en lo que habíamos vivido cada uno desde su lugar (Relatos de experiencias en Padlet, 2022).

Esta experiencia fue novedosa y enriquecedora tanto para estudiantes como docentes de ambas instituciones. En relación al grupo de estudiantes de la FCEDU se les propuso realizar un trabajo en Padlet, donde plasmaron sus relatos (algunos grabaron videos, otros audios y otros un texto escrito, fotos) que luego fue compartido con aquellos estudiantes que no pudieron asistir al viaje. Respecto a quienes no asistieron, con la intencionalidad de que se interioricen con la experiencia, se les propuso documentarla, retomando aquellos relatos e imágenes compartidas.

Sociología(s) de la Educación: entre voces y perspectivas de los y las estudiantes²

A lo largo de esta producción fue emergiendo la noción de experiencia, por tal, consideramos central explicitar que la tomamos de Jorge Larrosa (2003) comprendiéndola como aquello que 'nos pasa', 'nos acontece', 'nos llega'. Para este autor la experiencia requiere un detenimiento a pensar, escuchar, observar, callar, cultivar el arte del encuentro, tener paciencia, habitar un sentir más despacio.

En rasgos generales, ponemos en valor la experiencia desde este enfoque porque permite comprender unas formas de estar en el mundo que, por momento, son casi impensadas casi para los tiempos que corren. En tal sentido, esta noción es sumamente fértil para reflexionar sobre lo acontecido desde las voces de las y los estudiantes de la FCEDU y comprender las significaciones pedagógicas que les posibilitó.

En relación al encuentro, el tiempo compartido con otras/os, una estudiante expresaba "(...) considero que estas experiencias interinstitucionales contribuyen a la formación de los estudiantes como futuros profesionales y, además, es enriquecedor para los diferentes directivos y profesores que participan en las mismas" (Relatos de experiencias en Padlet, 2022). En esta misma línea, sus compañeras agregaron:

(...) más allá de compartir similitudes y diferencias acerca de la Sociología de la Educación, nos encontramos con experiencias diversas que pudieron ser traídas al campo de la Sociología, en esto de pensar que cuestiones abarca esta disciplina, que pensaba de la misma cada uno, que herramientas creía que ofrecía... nos fuimos con algo más, nos volvimos con otras miradas, con otras experiencias académicas, esa es la riqueza (Relatos de experiencias en Padlet, 2022).

(...) Allí entablamos diálogos muy enriquecedores sobre lo que es ser estudiante tanto en el Instituto como en la universidad. También compartimos sobre qué aportes nos brinda la Sociología de la Educación a la formación docente y cómo se enseñaba en estos distintos espacios, ya que, por ejemplo, en el grupo en el que estuve, las estudiantes consideraban que ellas daban de modo más "general" los paradigmas, a diferencia de nosotros que nos detenemos más en cada autor. Al igual que las chicas, considero que fue una experiencia fructífera y que nos posibilita a seguir pensando otros espacios (Relatos de experiencias, intervención en Padlet, 2022).

² Noción recuperada de Tomaz Tadeu Da Silva (1995) quien plantea que, ante la pluralidad de teorías, enfoques, referentes teóricos, temas de investigación que configuran al campo, estamos frente a un campo fluido, indeterminado y en permanente movimiento, por ello adhiere a pensarlo desde la pluralidad destacando su posición a favor de la(s) Sociología (s) de la Educación.

También fueron parte del intercambio temas como: las propuestas de cátedras, la enseñanza, el trabajo en clase, los aportes docentes. Allí surgieron similitudes en torno a las modalidades de estudio, el abordaje y presentación de ciertas temáticas, la importancia de ejercitar la oralidad y la escritura, la elaboración de guías de lecturas, el abordaje de autores clásicos del campo, temas y enfoques, entre otros. Sobre este abanico de posibilidades, las estudiantes afirmaban: “(...) esto permite poder repensar la disciplina, en este caso Sociología de la Educación desde diferentes teorías, perspectivas y enfoques, y además lograr relacionar la experiencia con otros aportes también trabajados” (Sistematización realizada por estudiantes del Prof. en Comunicación Social, 2022: 4).

(...) desde la cátedra en la cual cursamos se pone mucho énfasis en el trabajo preciso con los autores y las diferentes corrientes a la cual pertenece cada autor y cada teoría, pero en los tres planes [refiriendo a los programas de cátedra con los que estuvieron trabajando] de los compañeros (...), no había un trabajo tan puntilloso, sino que se utilizan los autores para poder estudiar y entender ciertos casos. (Sistematización realizada por estudiantes del Prof. en Comunicación Social, 2022: 3).

En este punto, nos parece pertinente aclarar que el detenimiento de las y los estudiantes en indagar respecto a los abordajes metodológicos de las distintas propuestas de cátedras no fue parte de la consigna con la que estaban trabajando, sin embargo, es nodal reconocer el giro que introdujeron los distintos grupos a dicha propuesta, propiciando -desde un lugar de autonomía-, debates acerca de la formación docente, visibilizando que son temáticas relevantes que reflejan sus dudas, expectativas, certezas, preocupaciones sobre la formación docente inicial, la SE como posible espacio laboral y, su articulación con el campo laboral-profesional.

En palabras de un estudiante:

Este debate sobre sus condiciones de trabajo fue lo que tomó la cabeza del debate, por lo que rápidamente los planes quedaron de lado, y pudimos comparar experiencias, pudimos trabajar conocimiento otros modos de trabajo, otras formas de habitar la institución a la cual asistimos (Relatos de experiencias, intervención en Padlet, 2022).

Destacamos la potencialidad de estos encuentros para quienes fuimos parte de ellos, primordialmente, para las y los estudiantes que pudieron, en parte, descentrarse de sus vidas cotidianas universitarias, compartir otras escenas y escenarios de enseñanza en el Nivel Superior, descubrir sus pasiones y temores, tener contacto por primera vez con un Instituto de formación docente, reconocerlo como posible espacio laboral, repensar la escuela, aprender de sus pares, volver renovados/as, con nuevas preguntas. En sus palabras:

(...) en este intercambio comprendí que los compañeros tienen mucho que aportarnos a nosotros, su acercamiento a la realidad del aula, su idea de que con esta asignatura es posible pensar otras formas distintas de habitar el aula, de pensar la escuela, de pensarnos como docentes, es algo que hasta el momento no lo había dimensionado. Y de esta manera el estallido de las diferencias, produjo algo nuevo, todos nos volvimos pensando en nuestra formación (Sistematización realizada por estudiantes del Prof. en Comunicación Social, 2022: 5).

Entonces, entre voces, relatos y reflexiones, reivindicamos -este tipo de- experiencias como otras formas de estar –en-el-mundo-y–con-el-mundo-, comprendiéndola como un movimiento de ida y vuelta, un pasaje que nos desafía, nos tumba, nos transforma, porque al regresar, ya no seremos las/los mismas/os (Larrosa, 2009).

Otras aportaciones de la Sociología de la Educación crítica.

Desde una perspectiva crítico dialéctica, la propuesta de cátedra y, puntualmente, el proyecto de Innovación abordado en este trabajo, se centran en proponer estrategias pedagógicas que permitan poner en diálogo y, discusión, ciertas distancias que existen entre las formaciones universitarias y otras realidades educativas como el I.S.F.D. Salir del aula, también significa acercarse a otros pequeños mundos, descubriendo aquellas

(...) tramas en permanente construcción, que articula historias locales-personales y colectivas-, frente a las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, encargada o recreadas, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica. Una trama, en fin, que es necesario conocer porque ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas (Rockwell, 1983: s/r).

Somos conscientes que en el acercamiento a otras instituciones educativas emergen múltiples tensiones y, aunque con antelación se hayan puesto en dudas los preconceptos³, los pre-juicios, en palabras de Rockwell y Ezpeleta (1983), nos encontramos con “el asalto de las expectativas”, eso que de antemano esperamos encontrar allí, ciertos parámetros sobre la realidad escolar anclados en experiencias anteriores o en abordajes teórico, que alimentan sistemáticamente el sentido común.

En tal sentido, esta propuesta pretende empezar a desentrañar aquellos supuestos consolidados a partir algunas vetas academicistas en relación a formación docente, a las prácticas pedagógicas, la relación con el conocimiento disciplinar, las propuestas de enseñanza, las trayectorias de formación, apostando a promover prácticas educativas centradas en la reflexión, la crítica social consciente, incentivando procesos de desnaturalización y elucidación del propio conocimiento, de la relación que se establece con él. Desde los aportes de Righth Mills (2003), ponemos énfasis en cultivar esa cualidad mental *-la Imaginación Sociológica-* que (nos) permita captar y comprender la biografía, la historia y la relación entre ambas dentro de la sociedad:

Detrás de su uso está siempre la necesidad de saber el significado social e histórico del individuo en la sociedad y el período en que tiene su cualidad y su ser. En suma, esto se debe a que los hombres esperan ahora captar, por medio de la i.s., lo que está ocurriendo en el mundo y comprender lo que está pasando en ellos mismos como puntos diminutos de las intersecciones de la biografía y de la historia dentro de la sociedad. En gran parte, la conciencia que de sí mismo tiene el hombre contemporáneo como de un extraño por lo menos, si no como de un extranjero permanente, descansa sobre la comprensión absorta de la relatividad social y del poder transformador de la historia. La I.S. es la forma más fértil de esa conciencia de sí mismo (...) Vuelve a adquirir agudeza su capacidad

³ En relación a la escuela, las autoras refieren al “asalto de las expectativas” como eso que esperamos encontrar en las instituciones educativas como: cierto orden, una cierta disciplina, alguna regularidad en las acciones; prácticas de buen maestro/a, buen estudiante, etc. (Rockwell, 1983)

de asombrarse. Adquieren un modo nuevo de pensar, experimentan un traspase de valores; en una palabra, por su reflexión y su sensibilidad comprenden el sentido cultural de las ciencias sociales (Mills, 2003: 27).

Otro gran propósito-y desafío- es permitirnos “repensar [a] la Sociología de la Educación como espacio de construcción de una imaginación sociológica que trascienda el análisis de la realidad educativa” (Landreani, 1996, s/n) reconociendo y superando ciertos aspectos naturalizados en nuestros quehaceres pedagógicos universitarios.

En consonancia con esta práctica de pensamiento y asombro dialogamos también con los aportes de Silvia Brusilovsky, quien permite (situándonos en la pregunta inicial planteada en este texto), penetrar en nuestras prácticas docentes y, reflexionar acerca de los procesos de formación político pedagógicos que proponemos y sostenemos al interior de las instituciones educativas en pos de formar educadores críticos, contemplando que:

Quienes piensan críticamente no misticiza el saber teórico, se permite dudar del conocimiento recibido, se preocupa por identificar, en la teoría y en la información, los huecos que puedan obstaculizar la interpretación de una situación y duda también de la evidencia, de los “datos” como verdad objetiva incuestionable (...). (Brusilovsky, 1992:26).

Confiamos en que estas instancias formativas renuevan y movilizan las formas de enseñar y aprender en la universidad, invitando a revisar, desnaturalizar, develar, ciertas prácticas hegemónicas hechas cuerpo, amparadas en los habitus universitarios.

En tal sentido, son las y los estudiantes quienes se sitúan en lo que ‘les pasó’ en ese encuentro y lo ponen en valor:

Las chicas nos contaban que como futuras docentes que están transitando sus prácticas, la Sociología les permite posicionarse como sujetos críticos dentro del aula, dentro de la escuela, analizando esa realidad en vinculación con un contexto histórico social más amplio, afirmaban que les permite desnaturalizar aquello que parece establecido. Algunas chicas comentaban que la Sociología fue una herramienta que les permitió no ser cómplices de aquello que sucede dentro del aula, del bullying y la discriminación que se generaba a algunos estudiantes (Relatos de experiencias en Padlet, 2022).

(...) creo que este estallido de diferencias, aunque generó tensiones y desacuerdos, permitió escucharnos e interrogarnos sobre nuestra propia formación como profesores/licenciados en Ciencias de la educación ¿Qué nos aporta la sociología de la educación a nuestra carrera? ¿Qué podemos llegar a hacer con ella? Allí en esa instancia, entendí que algún día muchos de nosotros podemos estar a cargo de una cátedra de Sociología de la Educación, podemos enseñar Sociología a muchos profesores de educación primaria, o de Lengua y Literatura, brindarles las herramientas para ser docentes críticos. (Sistematización realizada por estudiantes del Prof. en Comunicación Social, 2022: 5).

Un cierre provisorio: avizorando algunos desafíos...

Este trabajo nos desafía desde varios aspectos: en grandes rasgos, a seguir pensando respecto a nuestras prácticas político pedagógicas dentro de la universidad, poniendo el valor no solamente en los abordajes disciplinares, sino que desde una Sociología de la

Educación que necesita nutrirse del trabajo con otras realidades educativas que permitan dialogar y también, desafiar, cuestionar, a quienes pronto serán docentes, así como a nuestras docencias.

Consideramos que son los sujetos quienes reivindican el carácter formativo e innovador de la propuesta. Es el grupo de estudiantes, (así como estudiantes y docentes del I.S.F.D también lo han manifestado), el que fue expresando su gratificación frente a la posibilidad de participar de instancias de este tipo, valorando el trabajo en relación al conocimiento disciplinar, el acercamiento a los programas de cátedras, el dialogo y la cercanía con otros estudiantes y docentes, sumando a la posibilidad que asumieron de plantear y discutir otras temáticas que tienen cierta urgencia en sus trayectorias formativas actuales.

Como pedagogas nos sentimos entusiasmadas al atrevemos a plasmar y compartir esta experiencia, y a partir de ella van resurgiendo diferentes lecturas desde una Sociología de la Educación que (nos) invita a seguimos apostando a la aventura de lo desconocido, embarcarnos y embarcar a otras/os, a sabiendas que se pueda fracasar, es un desafío que está siempre en el horizonte y, en parte, nos sigue invitando a caminar consciente y reflexivamente.

A modo de cierre provisorio, quedan algunas palabras latentes como fruto de la experiencia: accionar, reflexionar, tomar distancia, poner en palabras, preguntar, hacerse preguntas, vaciarse de respuestas, hacer silencio, respirar, escuchar, volver a pensar...

Referencias bibliográficas

BASUALDO, M., CORREAS, G., et al. (2021). *Semillas por otra educación*. Córdoba: Ecoval Ediciones.

BERGER, S. y BLASER, A. (Julio de 2018). *Formación docente, trabajo y construcción de identidades* [documento escrito]. VII Seminario de la Red ESTRADO, Buenos Aires, Argentina.

BRUSILOVSKY, S. (1992). *¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Un desafío, una experiencia*. Bs. As.: Libros del Quirquincho.

EZPELETA, J. y ROCKWELL, E. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso* [Presentación en papel]. Seminario CLACSO sobre Educación, Sao Paulo, Brasil.

FREIRE, P (2016) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina (Obra original publicada en 1993)

GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Editorial Paidós.

GRAMSCI, A. (2007). *La alternativa pedagógica* (C. Cristos, Trad.). México: Fontamara. (Obra original publicada en 1988)

HELLER, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana* (J. F. Yvars y E. Pérez Nadal, Trad.) Barcelona: Península. (Obra original publicada en 1970).

HILLERT, F., OUVIÑA, H., et al. (2011). Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina. Buenos Aires: Noveduc libros.

LANDRANI, N. (1996). La Sociología de la Educación y las utopías. [Presentación en papel] II Encuentro de cátedras de Sociología de la Educación de Universidades Nacionales. Jujuy.

LANDRANI, N. (2003) Procesos de construcción de la vida cotidiana escolar. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (27), 61-97.

LARROSA, J. (2002). *Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

MILLS, C. W. (2003). *La imaginación sociológica* (F. M. Torner, Trad.). México: FCE. (Obra original publicada en 1959)

SKLIAR, C. y LARROSA, J. (comp.). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Documentos de cátedra

- *Descripción de la experiencia con el ISFD “Salvador Maciá”* (2022). Padlet. https://padlet.com/Institucional_LR/descripci-n-de-la-experiencia-con-el-isfd-salvador-maci-hf50ckxm52hgq6pk
- *Relatos de un encuentro entre futuros educadores. Reflexiones situadas de Paraná a Maciá*. (2022). Sistematización de la experiencia. https://eduvirtual.fc.edu.uner.edu.ar/pluginfile.php?file=%2F89397%2Fmod_resource%2Fcontent%2F1%2FSistematizaci%C3%B3n%20de%20las%20experiencias%20con%20ISDF%20Salvador%20Maci%C3%A1-por%20estudiantes%20cursantes%20del%202022.pdf

Huellas en la construcción de subjetividades estudiantiles en escenarios cotidianos de escuelas secundarias cordobesas. Reflexiones desde el Seminario Taller Sociología de la Experiencia Escolar

Silvia Servetto y Adriana Tessio Conca*

RESUMEN

Compartimos en el X Encuentro de Equipos Docentes de Sociología de la Educación de Universidades Nacionales la propuesta del seminario-taller *Sociología de la experiencia escolar*, dictado en el ciclo lectivo 2022 en la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, FFYH UNC. Efectuamos la presentación del programa y referimos la dinámica de su desarrollo y los resultados obtenidos en las producciones finales de las y los estudiantes.

Organizamos el desarrollo de esta presentación en tres partes: en la primera damos cuenta de la estructura y objetivos del seminario-taller, efectuando un breve recorrido por diferentes perspectivas teóricas que abordan la temática de la socialización y de la experiencia, ésta última considerada tanto en un plano general como en la especificidad de lo escolar. Recuperamos las propuestas sociológicas de Berger, P. y Luckmann, T. (1996) y de Dubet, F. y Martucelli, D. (1998), las cuales fueron puestas en diálogo con el enfoque pedagógico-filosófico de Larrosa, J. (2018) y con los planteos históricos de Thompson, E. (2012) Williams, R. (2009) y Scott, J. (1992); en esta primera parte desarrollamos también el planteo metodológico y de evaluación definido. En el segundo apartado nos referimos a la recepción que el seminario-taller tuvo en el estudiantado; describimos sucintamente la dinámica de las clases y los rasgos centrales que definieron a las producciones escritas. En la tercera parte exponemos un conjunto de reflexiones sobre la planificación y desarrollo de la propuesta destacando lo logrado y puntualizando los ajustes a realizar para futuros dictados.

Palabras clave: Experiencia escolar. Escuela secundaria. Subjetivación. Socialización

El Seminario-Taller de Sociología de la Experiencia Escolar en la Carrera de Ciencias de la Educación

Este Seminario-Taller forma parte de los espacios de cursado electivo correspondientes al primer ciclo de la Carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Se dictó por primera vez en el segundo semestre del año 2022, mediante el desarrollo de un encuentro semanal presencial de cuatro horas. El propósito perseguido fue aportar herramientas teórico-metodológicas del campo de la Sociología de la Educación para analizar las experiencias que construyen estudiantes de escuelas secundarias cordobesas.

La idea original para elaborar la propuesta se enmarca en la línea de investigación que venimos desarrollando desde 2019 en la que abordamos las transformaciones de los procesos de escolarización y experiencias estudiantiles en la Provincia de Córdoba, desde mediados del Siglo XX hasta la actualidad. Pensamos que ofrecer el Seminario alineado con el abordaje de la investigación sería una manera válida de aproximar al estudiantado, que cursa las etapas iniciales de la Carrera, a las lógicas que articulan andamiajes teóricos con datos en los procesos de investigación socioeducativa. Consideramos que de este modo se contribuye con estrategias de enseñanza orientadas a superar la desvinculación entre los recorridos teóricos

* Profesora Titular. Cátedra de Sociología de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación FFYH UNC. Email: silvia.servetto@unc.edu.ar. Profesora Adjunta. Cátedra de Sociología de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación FFYH UNC. Email: adriana.tessio@unc.edu.ar

que efectúan las y los estudiantes por las diferentes asignaturas que componen el Plan de estudios de la Carrera en Ciencias de la Educación y la instancia de producción de sus Trabajos Finales de Licenciatura.

Definimos los siguientes objetivos para el desarrollo de la propuesta:

- Conocer los aportes de las distintas tradiciones disciplinares sobre el concepto de experiencia, experiencia escolar y socialización.
- Estudiar las experiencias escolares desde una perspectiva relacional que articule los condicionamientos objetivos y las formas de subjetivación.
- Promover la apropiación crítica y la recreación de herramientas conceptuales del campo de la sociología de la educación para construir alternativas analíticas sobre los procesos de socialización y experiencias escolares que transcurren en las escuelas secundarias argentinas.

Estructuramos el programa en dos bloques. El primero, de carácter eminentemente teórico, incluye planteos que, desde una argamasa de distintos marcos conceptuales, orientan discusiones en torno al concepto de *experiencia escolar*. Recuperamos líneas estrictamente sociológicas para enfocar las diferencias y proximidades entre *socialización*, *experiencia* y *subjetivación*; pusimos en diálogo los aportes de la fenomenología social de Berger, P. y Luckmann, T. (1996), con la perspectiva de Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). A este ángulo teórico de carácter eminentemente sociológico le sumamos los aportes filosófico-pedagógicos sobre la experiencia de Larrosa, J. (2018), y la mirada histórica sobre la cuestión desde Thompson, E. (2012) Williams, R. (2009) y Scott, J. (1992).

Berger y Luckmann (1996) en *La construcción social de la realidad* abordan, sin hablar de experiencia, a la subjetivación como resultante del proceso de socialización. Éste es entendido como la internalización de una realidad social externa a los individuos, que constituye la base para la comprensión de los semejantes y para la aprehensión del mundo social en tanto realidad significativa. La socialización es considerada como un proceso ontogenético, que comienza con el nacimiento y se extiende a lo largo de toda la vida. Los autores diferencian dos etapas en este proceso: la socialización primaria, en cuyo transcurso comienza la incorporación del individuo al mundo social, a través de las mediatizaciones que opera la familia como principal agencia socializadora; y la socialización secundaria que define la incorporación a submundos institucionales mediante la distribución de conocimiento especializado.

Dubet y Martucelli (1998) asumen un posicionamiento que cuestiona al planteo de Berger y Luckmann, al considerar que los actores no pueden interiorizar bien el orden social cuando ya no viven en una sociedad homogénea, sino que se “ven confrontados con una heterogeneidad profunda de los registros culturales” (Dubet; Martucelli, 1998: 75). Postulan que el problema de la socialización debe enfocarse en comprender cómo los actores adquieren la capacidad para administrar la heterogeneidad de la realidad social que interiorizan; este es el objeto de una *sociología de la experiencia*. De ello, derivan la definición de la *experiencia escolar* como “la manera en que los actores individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar” (Dubet; Martucelli, 1998: 79). Tal experiencia se conforma mediante el trabajo de construcción de identidad de agentes que deben otorgar coherencia a un conjunto social que carece de tal condición. En ese trabajo se destaca que las lógicas de acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos, sino que corresponden a los elementos que componen el sistema escolar y que se les imponen como pruebas no elegidas por ellos.

En el trabajo de Larrosa, “*Experiencia y alteridad en educación*” (2018) el tema es abordado desde una perspectiva filosófica y pedagógica, destacando el plano de la subjetividad, al

considerar que la experiencia “es eso que me pasa”. Según este planteo la experiencia supone, un principio de exterioridad o alteridad, es decir considerar un acontecimiento exterior a mí que me hace pasar a “algo que no soy yo”; este pasaje supone reflexividad, es algo que “me” pasa constituyendo a la experiencia en un movimiento de ida y vuelta: de salida hacia algo que acontece fuera, pero que hace regresar a la subjetividad produciendo una transformación.

A la perspectiva de carácter subjetivo, que expone Larrosa, la contrastamos con la noción de *formación* planteada por el historiador Thompson (1980). Este autor analiza y desarrolla los procesos de configuración de la clase obrera en Inglaterra durante el siglo XVII; se muestra interesado en ver el papel de la acción humana en el devenir histórico, es decir, plantea una historia construida desde abajo. Su mirada acerca de la relación histórica de un grupo de hombres con experiencias de vida idénticas, “que sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos a los suyos” (Thompson, 1980: 27), nos permite abordar a la experiencia como *formación colectiva* en cuyo epicentro se encuentra algún acontecimiento que reúne a hombres y/o mujeres; de ese modo, la experiencia produce una identidad individual como resultado de la alquimia entre ciertas condiciones de existencia similares en los integrantes de los grupos.

Scott, en la misma línea que Thompson, agrega que la experiencia “es tanto colectiva como individual. La experiencia es la historia de un sujeto (y) el lenguaje es el sitio donde se representa la historia” (Scott, 1992: 66). La autora introduce un giro lingüístico en el tratamiento del tema; acentúa el carácter discursivo que constituye a la experiencia al considerar que el lenguaje es una dimensión fundamental en la construcción de las identidades: la experiencia es “interpretación y requiere de interpretación” (Scott, 1992: 72). Las enunciaciones son eventos que contribuyen a tomar conciencia de uno mismo y conducen a nuevas interpretaciones de sí mismos, es decir a producir re significaciones o nuevas posibilidades de pensar el yo. En esta línea de análisis para ahondar en la comprensión de la experiencia es preciso considerar lenguajes y discursos de época.

Williams, desde un planteo histórico cultural marxista, abona la noción de estructura de los sentimientos asociada a la estructura de la experiencia como “elementos específicamente afectivos de la conciencia y las relaciones, y no del sentimiento contra el pensamiento, sino del pensamiento tal como es sentido y el sentimiento tal como es pensado; una conciencia práctica de tipo presente dentro de una continuidad viviente e interrelacionada” (Williams, 2009: 181).

Consideramos que al poner en diálogo estas perspectivas teóricas es posible ahondar en la comprensión sobre los cruces entre el contexto histórico, el espacio institucional de la escuela como escenario para el desarrollo de las prácticas educativas cotidianas, y las trazas que esto deja en las subjetividades; en otros términos, si bien el punto de partida de la experiencia es subjetivo, su desarrollo se produce en el marco de los condicionamientos objetivos que tienen lugar en el espacio de las instituciones, en el largo plazo del devenir histórico.

En el segundo bloque nos situamos en el escenario de la escuela secundaria argentina desde lecturas de artículos derivados de investigaciones recientes que indagan sobre experiencias escolares. Recuperamos dos artículos que se desprenden de nuestra línea de investigación: Bosio, A. (2021) *En el turno noche todos somos iguales. Estudio etnográfico en una escuela de la Provincia de Córdoba* y Servetto, S., y Tessio Conca, A. (2022). *Recuerdos de experiencias estudiantiles y juveniles en la Córdoba de mediados del siglo XX*. En el primero se indaga la problemática de la desigualdad en la escuela media en contextos específicos. Se analiza de qué modo la escuela secundaria enfrenta los desafíos de la desigualdad social, en un escenario de políticas educativas y sociales que plantean el derecho a la educación, la inclusión e igualdad social en espacios de arraigadas prácticas sociales de discriminación y exclusión. Para ello se trabajó con estudiantes de una escuela secundaria de gestión pública de una localidad de la provincia de Córdoba cuya característica sobresaliente fue la división

de los estudiantes según rendimiento académico: los que tenían dificultades en el aprendizaje, o repetían, o presentaban exceso de faltas, fueron desplazados al turno noche, mientras que los buenos alumnos asistían al turno mañana o tarde. Esta clasificación generó fuertes experiencias entre ellos y ellas que la investigadora reconstruye de manera sutil. El segundo trabajo reconstruye, a partir de recuerdos y evocaciones, las experiencias estudiantiles de jóvenes/adultos que asistieron a la escuela secundaria entre los años 1940-1950. Allí la memoria entremezcla las anécdotas de picardías en el aula y compañeros/as con los acontecimientos políticos del momento como la Segunda Guerra Mundial, la presidencia de J.D. Perón y, la posterior, la Revolución Libertadora.

Incluimos también los textos de Balmaceda y Maldonado (2021) y de Marcelo Krischevsky (2022) que abordan experiencias escolares en espacios institucionales de escuelas organizadas bajo formatos flexibles y orientados a la inclusión tales como las Escuelas de Reingreso en la Provincia de Buenos Aires o el Programa de Inclusión y Terminalidad (PIT) en la Provincia de Córdoba. Bayón y Saraví (2019), desde México, realizan un trabajo similar al de Bosio sobre cómo en contextos de desigualdad creciente se procesa subjetivamente la experiencia de la desigualdad. La investigación pone en conocimiento el modo en que los y las estudiantes lidian con esas divisiones y clasificaciones sociales y cómo a partir de prácticas escolares se legitiman los privilegios de los más ricos y, por lo tanto, se justifica la desigualdad y la disciplina que se impone a los sectores subalternos.

Además de estos materiales se proporcionaron entrevistas realizadas en el trabajo de campo de nuestra investigación que les permitiera a los y las estudiantes contar con material empírico de primera mano para reconstruir o debatir sobre las experiencias escolares. Incluimos entrevistas a personas adultas y a jóvenes que cursaron durante la pandemia.¹

La metodología de trabajo seguida propuso la realización de clases expositivas, trabajos en grupo y discusiones plenarios. En cada caso se buscó la participación activa a través del análisis de textos y de la lectura de algunas entrevistas realizadas en el marco de nuestro proyecto de investigación. El tratamiento del primer bloque temático tuvo un carácter más bien expositivo: en cada clase dos estudiantes debían efectuar un desarrollo oral de los autores establecidos en el cronograma de lecturas especificado en el programa. El segundo bloque se abordó mediante discusiones en pequeños grupos: se intercambiaron comentarios sobre los textos de los artículos derivados de las investigaciones y se analizaron las entrevistas relevadas en nuestro proyecto.

La evaluación final consistió en la entrega de un breve informe, que podía ser realizado individualmente o en grupos de dos integrantes, en el que se diera cuenta del análisis de alguna de las entrevistas proporcionadas. Para su elaboración se proporcionó una guía orientadora con consignas que sugerían:

- presentar descriptivamente el o la entrevistado/a seleccionada (quién es, dónde realizó la escuela secundaria, que recuerda de esa experiencia);
- realizar una línea del tiempo y/o espacio para ordenar la secuencia planteada por el o la entrevistada;
- reconstruir brevemente el contexto socio-histórico en el que él o la entrevistada realizó la escuela secundaria (qué sucedía en ese momento en la Argentina, por ejemplo, situación económica, política, educativa);

¹ Las entrevistas correspondientes a las y los jóvenes que cursaron la escuela secundaria en pandemia fueron obtenidas en las Provincias de Chaco y de Río Negro en el trabajo de campo efectuado en el marco del Proyecto PISAC, dirigido por la Dra. Renata Giovine, que investigó el tema *“La reconfiguración de las desigualdades vinculadas a la educación secundaria argentina en situación de pandemia/post pandemia”*. Las autoras del presente trabajo nos desempeñamos como investigadoras del Nodo 2, Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Ciencias Sociales - Centro de Estudios Avanzados (CEA/FCS); Silvia Servetto en condición de investigador responsable del Nodo y Adriana Tessio Conca como integrante del equipo colaborador.

- explicar el concepto de experiencia escolar desde los aportes desarrollados durante el cursado del seminario;
- señalar tres aspectos de la entrevista claves para relacionarlo con la experiencia escolar de la o el entrevistado, argumentando esta elección.

Los trabajos fueron entregados por medio del aula virtual y, posteriormente, cada grupo lo expuso a sus compañeros en una instancia de cierre, abriéndose luego de esa exposición una discusión en plenario. Los criterios tenidos en cuenta para la asignación de la calificación final fueron: la participación en cada una de las actividades; la pertinencia de las intervenciones en las clases y en el plenario final; la producción escrita, sobre la cual valoramos, especialmente, la precisión en el uso de los conceptos para analizar la entrevista propuesta, y la coherencia lógica en la organización de las ideas.

Las huellas de la experiencia escolar: una mirada a las y los estudiantes que cursaron el seminario y a sus producciones

Tal como hemos referido anteriormente, el Seminario es un espacio electivo para quienes transitan los primeros años de la carrera. Contó con la participación de una decena de estudiantes, de los cuales la mitad correspondía a alumnos/as del primer año de la carrera que no habían cursado Sociología de la Educación. Vale señalar que el espacio curricular también se desarrolló por vía virtual para doce estudiantes del Programa Universitario en la Cárcel (PUC).

Los intercambios sostenidos en las clases pusieron en tela de juicio, de modo permanente, los dispositivos y modos de hacer tradicionales ligados con la tan discutida, y al mismo tiempo tan vigente, forma escolar moderna. Los y las estudiantes llegaron a comprensiones de lo contradictorio del espacio-escuela como lugar de desarrollo de relaciones sociales que, simultáneamente, ligan y oponen a alumnos, autoridades, docentes, padres. Se discutió largamente sobre cómo esas interacciones enmarcadas en el escenario de la escuela son fundamentales para el proceso de socialización y de autonomización de los y las estudiantes, en un mundo cuyas transformaciones materiales y simbólicas no dejan de acontecer.

Un aspecto destacable fue cómo las y los estudiantes pudieron ir advirtiendo las *huellas* que dejó en sus propias subjetividades el paso por la escuela, en lo que podríamos considerar una suerte de *autosocioanálisis*. Los fragmentos de voces estudiantiles presentes en los artículos de investigación proporcionados, y las entrevistas de nuestro trabajo de campo que pusimos a disposición para el análisis, actuaron como espejos que les permitieron hacer consciente lo que les dejó la experiencia escolar de sus propias trayectorias estudiantiles. En este punto resultan muy elocuentes las identificaciones que desarrollaron los estudiantes del Programa Universitario en la Cárcel con los relatos estudiantiles que se presentan en los artículos de Bosio (2021) Bayón y Saraví (2019), Balmaceda y Maldonado (2022), Krischevsky (2022). Los testimonios sobre divisiones, clasificaciones, desigualdades y privilegios que se refieren en los textos fueron interpretados por los estudiantes del PUC desde sus propias vivencias de subalternidad.

La riqueza de esos intercambios exigió superar la superficialidad de las lecturas por parte de las y los cursantes, e intervenir con aclaraciones, que complementaran el desarrollo de los textos que las y los designados debían exponer en cada encuentro. Cabe destacar que en varias oportunidades el relato sobre la escolaridad durante la pandemia se hizo presente en las clases, tomándonos por asalto como una forma de amarrar el modo en que ese acontecimiento inédito había alterado la vida de todos y todas.

Los trabajos finales fueron elaborados, en su mayoría, a partir de las entrevistas correspondientes a estudiantes que cursaron durante la pandemia; suponemos que esto obedece a la cercanía generacional y temporal de tales experiencias. Algunas producciones se desarrollaron con base exclusiva en el texto de Larrosa, utilizando exhaustivamente el desglose de los conceptos que propone el autor para el análisis de la entrevista seleccionada.

Otros, pusieron en diálogo las postulaciones teóricas de este autor con las perspectivas de Thompson, Williams y Scott logrando, en estos casos, comprender la experiencia escolar como una condición subjetiva, producida discursivamente según las condiciones del contexto socioeconómico de origen de la/el entrevistada/o; asimismo, advirtieron con pertinencia la conciencia de clase como un aspecto fundamental en la constitución de la subjetividad.

Resulta llamativo que ningún trabajo haya recuperado a Dubet y Martucelli como parte de los fundamentos teóricos. Suponemos que esta ausencia puede vincularse con una comprensión limitada del planteo que puede estar, en alguna medida, relacionada con la celeridad que se impuso al dictado del seminario-taller por cuestiones de calendario. Probablemente, esta laguna teórica haya sido la razón de una insuficiente incorporación del análisis del espacio escolar como escenario para el desarrollo de las prácticas educativas conducentes a la subjetivación. La debilidad que se advierte en los trabajos finales sobre la relación entre tramas del espacio escolar y subjetividad, contrasta con los amplios y profundos debates sobre la cuestión sostenidos en las clases.

El seminario-taller en perspectiva de reflexión sobre la enseñanza

Estructuramos estas líneas de reflexión recuperando los objetivos inicialmente trazados, con la intención de destacar lo logrado y puntualizar los ajustes necesarios a realizar de cara a futuros dictados.

- Respecto de la intención planteada sobre el abordaje de la experiencia a partir del aporte de distintas tradiciones disciplinares, el desarrollo del seminario nos mostró que se trató de una propuesta en extremo ambiciosa, derivada de haber realizado una selección muy extensa de textos: el dossier bibliográfico estuvo compuesto por una selección que sumó más de trescientas páginas. Además de lo extenso de la bibliografía debe añadirse la consideración sobre la complejidad de los entramados teóricos de buena parte de los autores seleccionados; al realizar esta selección no tuvimos en cuenta la posibilidad de que las y los estudiantes no hubieran cursado previamente Sociología de la Educación.
- Valoramos como un importante logro el propósito de estudiar las experiencias escolares desde una perspectiva relacional, enfocando en el inter juego entre los condicionamientos objetivos y las formas de subjetivación. Las y los estudiantes pudieron advertir que la experiencia escolar es un proceso que articula lo personal y lo contextual. Como ha sido referido en líneas anteriores, se evidenció una mayor preferencia por el enfoque de Larrosa, por su enfoque en la subjetividad; sin embargo, los aportes de los autores situados en la línea histórica lograron tensionar la mirada exclusivamente puesta en la experiencia de individuos aislados.
- En lo referido a la promoción de una apropiación crítica por parte de las y los cursantes de herramientas conceptuales del campo de la Sociología de la Educación para construir alternativas analíticas sobre las experiencias escolares que transcurren en las escuelas secundarias argentinas, creemos que puede considerarse un objetivo parcialmente cumplido, en tanto en las producciones finales lograron el uso, con cierta pertinencia, de algunos conceptos como herramientas para el análisis. Sin embargo, dado el carácter ambicioso de la propuesta que hemos referido anteriormente, la recuperación de la literatura propiamente sociológica fue exigua.

De acuerdo con lo señalado consideramos, de cara a una nueva edición de la propuesta para el año en curso, que se debería reducir la cantidad de textos teóricos a trabajar en los encuentros, focalizando en los planteos de Berger y Luckmann, Dubet, Larrosa, Williams y Thompson; el resto de la bibliografía seleccionada en esta primera edición del seminario sería

proporcionada como material complementario para las y los estudiantes más avanzados. También advertimos la importancia de reordenar la secuencia de las lecturas, las cuales deberían iniciarse con Berger y Luckmann; sería importante prestar especial atención a la explicación que estos autores elaboran sobre la dialéctica de la realidad social para poder explicar cómo enfocan la intersección entre la objetividad del mundo social y la emergencia de la subjetividad de los individuos al internalizar ese mundo. Lograda esta comprensión inicial se avanzaría con las lecturas de Larrosa, Williams y Thompson, estableciendo relaciones permanentes entre el plano subjetivo y el contextual según la relevancia que adquieren estas dimensiones en cada uno de los enfoques. El recorrido teórico cerraría con la discusión de la propuesta de Dubet, para dar más relevancia a la comprensión del escenario escolar como contexto del desarrollo de las subjetividades juveniles; consideramos que así podríamos evitar la ausencia en la elección de este autor al momento de elaborar las producciones escritas finales mediante las cuales se acredita el seminario-taller.

Por otro lado, sería provechoso dar más tiempo a la lectura y discusión de los artículos de investigación, pues constituyen mejores formas para andamiar la teoría en estudiantes que recién están iniciando su recorrido por la carrera. El desarrollo del seminario en la edición 2022 nos mostró la relevancia que adquiere, para estudiantes que recién inician su recorrido formativo, la presentación de artículos y de material de campo que brindan una aproximación inicial a los procedimientos de la investigación científica. Creemos que esta es una manera de asumir, desde el espacio de un espacio curricular del primer ciclo de la Carrera, la alfabetización académica² del estudiantado mediante la promoción de aprendizajes iniciales sobre el uso de la teoría para analizar materiales obtenidos en trabajo de campo, y sobre la escritura de breves informes.

En el cierre de este escrito realizamos un breve comentario que destaca lo que, a nuestro juicio, constituye el principal logro del Seminario-Taller Sociología de la Experiencia Escolar. Cuando pensamos la propuesta tuvimos la clara voluntad de poner el conocimiento al servicio de la construcción-reconstrucción de los escenarios escolares cotidianos en los que transcurre la vida de jóvenes y adolescentes, asumiendo que la perspectiva sociológica desde la que se parte promueve un mejor entendimiento en la comprensión necesaria a cualquier proceso de transformación socioeducativa. El cursado del Seminario y las producciones finales elaboradas por las y los estudiantes constituyen un primer paso en este cometido en la medida en que, tal como hemos referimos a lo largo del desarrollo, las y los cursantes pudieron identificar las huellas de la experiencia escolar en sus propias subjetividades; poner en tela de juicio los dispositivos y modos de hacer de la escuela secundaria; lograr una comprensión inicial sobre los cruces entre el contexto histórico, el espacio institucional de la escuela como escenario para el desarrollo de las prácticas educativas cotidianas, y el desarrollo de la subjetividad.

Referencias bibliográficas

CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

THOMPSON, P. E. (2012). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. España: Capitán Swing

² De acuerdo con la propuesta de Carlino, P. la alfabetización académica "señala un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar de la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso" (Carlino, 2005: 13)

WILLIAMS, R. (2009). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las cuarenta.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1996). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

LARROSA, J. (2018). *Experiencia y (alteridad) en educación*. Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2018/ifs/dapg/materiales/Jorge_Larrosa_Experiencia_y_alteridad.pdf (01/07/2022)

SCOTT, J. (1992). *Experiencia*. Recuperado de: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-2.pdf> (01/07/2022).

DUBET, F. y MARTUCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada.

BAYÓN, M. C. y SARAVÍ, G. (2019). "La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias", en *Revista Desacatos*, N° 59, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social CIESAS, 68-85.

BOSIO, A. (2021). "En el turno noche todos somos iguales. Estudio etnográfico en una escuela de la Provincia de Córdoba". En Maldonado, M. y Servetto, S. (Eds.) *Etnografía en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos*, (77-112). CLACSO.

BALMACEDA, V. y MALDONADO, M. (2021). «"Me aceptaron como era y así fui cambiando..." Relatos de jóvenes que finalizan su secundaria en un PIT 14-17». En Maldonado, M. y Servetto, S. (Eds.), *Etnografía en tramas locales. Experiencias escolares, apuestas y desafíos*, (145-182). CLACSO.

KRISCHEVSKY, M. (2022). "Experiencias de reingreso a la educación secundaria y lazo social", *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 2(3), Universidad Pedagógica Nacional UNIPE, 139-160. Recuperado de <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/72/66> (01/07/2022).

SERVETTO, S., y TESSIO CONCA, A. (2022). "Recuerdos de experiencias estudiantiles y juveniles en la Córdoba de mediados del siglo XX", *Cuadernos De Educación*, (20) Facultad de Filosofía y Humanidades UNC, 27-37. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/37959> (01/07/2022).

p

**Prácticas de
investigación/
extensión**

Intersección de saberes entre mundos del trabajo

Oscar L. Graizer*

RESUMEN

La economía y la estructura ocupacional Argentina ha sido caracterizada (Salvia et.al., 2018) como heterogénea, con un alto nivel de informalidad que posee una insuficiencia estructural para absorber el conjunto de la fuerza de trabajo disponible. Por otro lado, De la Garza Toledo (2009) propone un concepto “ampliado” de trabajo para dar cuenta de las complejidades contemporáneas de los diversos procesos de trabajo, permite incluir a todo aquello que produce algún tipo de valor (de uso o de cambio) más allá del trabajo asalariado. Livingstone y Sawchuk (2004) plantean que el trabajo puede encontrarse en tres grandes esferas: la primera la denominan del «empleo pago»; una segunda que refiere al trabajo doméstico y una tercer que denominan comunitario. En cada una de estas esferas hay trabajo, hay producción de valor. A partir de registrar la existencia de múltiples mundos del trabajo que implican diferencias en los modos de trabajo, ante un escenario económico y productivo donde no hay UN único vector que orientará la absorción de mano de obra en UN DETERMINADO tipo de proceso productivo, se hace necesario volver sobre la pregunta de cuáles son las fuentes construidas como legítimas de los saberes del trabajo, y para qué trabajo se forma; así como retornar a las preguntas sobre las tensiones entre la racionalidad productiva y la racionalidad educativa, en particular cuando esta última se ha recargado de orientaciones hacia formas de trabajo remunerado que no serán accesibles para gran parte de la población. Tal como hemos planteado en trabajos previos (Graizer, 2012; 2016) las necesidades o demandas del campo productivo formal se han constituido en un principio básico para la recontextualización del conocimiento que configura el discurso pedagógico oficial. Que la educación sólo se vincule con los mundos de trabajo que las relaciones actuales producen como el legítimo, hace que se excluya y silencie las relaciones con otras formas de trabajo existentes, las precarias, las informales, las no remuneradas domésticas y comunitarias, las solidarias y cooperativas. La jerarquización del conocimiento relativo a procesos productivos de sectores que están insertados en redes y cadenas propias de la productividad mundial, las de mayor desarrollo tecnológico, coloca a todos los otros saberes en una posición subalterna que opera como un mecanismo de exclusión (Foucault, 1999). En las diversas esferas de trabajo se producen, circulan y ponen en juego diversos saberes, a la vez que hay una disputa por la jerarquización de saberes en relación con la organización económica y política de procesos productivos en los cuales se inscriben los sectores populares. El presente escrito propone una aproximación teórica, con implicancias metodológicas, para el estudio de la producción, circulación, disputa de saberes ligados al trabajo en las intersecciones y solapamientos de las diferentes esferas de trabajo, en particular sobre aquellos contextos de la economía que no se inscribe en el segmento de economía formal de mayor inscripción mundial en términos de productividad y apropiación tecnológica. Estos contextos no siempre son alternativos, son aquellos de la informalidad, la resistencia y supervivencia de los sectores populares, que tiene expresiones de mayor complejidad en entornos como los de de la economía popular, la solidaria, la cooperativa.

Palabras clave: Saberes; Mundos del trabajo; Organizaciones de producción alternativas

Introducción

* Universidad Nacional General Sarmiento. Mail de contacto: ograizer@campus.ungs.edu.ar

Entre todas las funciones y efectos que produce la escolarización se puede afirmar que la formación para el trabajo es un ‘deber ser’ que forma parte del núcleo duro del discurso pedagógico oficial y es un componente ineludible de política pública que se comparte más allá de las adscripciones políticas. A tal punto es parte de la racionalidad política contemporánea que sería un acto de herejía, condenado ecuménicamente por todas las iglesias, decir que la educación no debería formar para el trabajo. Este solo hecho demanda que se interrogue, una vez más, sobre esta “verdad”, su construcción e implantación en el sentido común contemporáneo, así como los efectos que produce en las relaciones entre los grupos sociales.

Las tensiones en la relación entre “oferta y demanda” de saberes (o capacidades o competencias) para el “mundo del trabajo” ocupa un lugar permanente en los debates públicos y académicos, así como en las disputas en el Campo Oficial de Recontextualización (Graizer, 2016). A modo de mapeo del debate tomaremos tres producciones que exponen las conversaciones sobre el tema en los últimos 20 años, en ellas participaron agentes del campo estatal y del campo académico de la educación y de los estudios del trabajo.

En 2004 los ministerios de Trabajo y Educación de la Argentina (presidencia de Néstor Kirchner) conjuntamente con la red Educación, Trabajo e Inserción Social del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO) realizaron un seminario regional que llevaba por título “La educación frente a la crisis del mercado del trabajo y la inserción social en América Latina”. En el seminario participaron expertxs y funcionarixs de gran parte de América Latina, y como resultado del mismo se publicó el libro “¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina”, coordinado por Claudia Jacinto (2004). Allí se puede encontrar el estado del debate en aquel momento, el cual se prolonga sin grandes variaciones hasta la actualidad.

En la presentación del libro, realizada por Jacinto, se describe la situación de AL: con escasa generación de empleo, en particular aquel con niveles altos de productividad; niveles altos de pobreza; un incremento de los niveles de desigualdad en términos de ingreso; concentración de generación de nuevos puestos en el sector informal; tendencias a la flexibilización laboral; heterogeneidad productiva a nivel regional, entre países y al interior de cada país (más adelante prestaremos particular atención al caso argentino). Jacinto sostiene que entre lxs especialistas “existe un gran consenso acerca del valor de la educación y de la formación para la vida y el trabajo y sobre su aporte al desarrollo económico” (p. 12). Diversxs participantes del seminario apuntan que el mercado de trabajo es “estrecho”, competitivo y refieren al surgimiento de nuevas competencias en una “sociedad del conocimiento”, en la cual el nivel secundario parece necesario pero insuficiente. Las intervenciones que presenta el libro interrogan sobre las relaciones entre educación y trabajo, tomaremos sólo algunos a los efectos del presente escrito: ¿para qué mundo del trabajo formar?, ¿la educación debe seguir las tendencias del mercado de trabajo?, ¿puede la educación incidir en el futuro del tipo de mercado de trabajo? ¿cómo promover alternativas educativas y laborales que permitan la inclusión de amplios sectores sociales hoy al margen de un trabajo decente?, ¿cuál es el énfasis que la educación debe dar sobre competencias generales y cuánto sobre formación específica para las ocupaciones? (p. 12).

Once años después de aquellas jornadas, en marzo de 2017, bajo la presidencia del Ing. Macri, en el marco del “Programa Argentina 2030” la Jefatura de Gabinete de Ministros organizó las jornadas “Educación y Trabajo para el futuro” en la que participaron funcionarios y especialistas, diferentes de quienes participaron en 2004 con otras posiciones en el campo académico y el estatal. Fruto de dicha jornada se publicó un documento (Jefatura de Gabinete de Ministros, 2017) en el cual se realiza un diagnóstico de la relación educación y formación para el trabajo, y también se señalan un conjunto de interrogantes. Allí se identifica que el país tiene “serios problemas” en dicha relación y se sostiene:

“Los recursos humanos que genera el sistema educativo poco tienen que ver con las necesidades del mundo laboral. Esto es problemático porque, para ser un verdadero movilizador social, el sistema educativo debe vincularse a las necesidades del sistema productivo. (...) Es demasiada la distancia que existe en nuestro país entre el mundo de la escuela y, por otro lado, el mundo del trabajo y de la empresa y urge acortarla.” (p. 22)

El mismo texto propone que en el contexto de una “Estrategia Nacional para la Economía del Conocimiento” se debe “involucrar al sector privado como impulsor de los contenidos que ayude a reducir la brecha de habilidades y a actualizar el conocimiento al ritmo del avance tecnológico” (p.26) y, por otra parte, define que los egresados de la educación media y superior se constituyen en “transformadores de la economía, educados para la creatividad y el emprendimiento” (ibidem). Así, no sólo se definen las fuentes de los saberes a ser enseñados, sino que incorporan elementos de configuración de subjetividades propias de un “*self* emprendedor” de la racionalidad neoliberal (Bröckling, 2015). Finalmente, el documento propone una serie de interrogantes que marcan unos criterios de configuración discursiva y delimitan el problema:

“¿Cómo establecer un sistema de formación continua en donde se involucre al sector privado (empresarios y trabajadores) como impulsor de los contenidos que ayude a reducir el *mismatch* (*sic*) de habilidades y a actualizar conocimiento al ritmo del avance tecnológico?

¿Cuál es el rol del empresariado y de las organizaciones de trabajadores como responsable de la capacitación en el futuro ante la falta de flexibilidad del sistema educativo? ¿Cómo se capacitarán aquellos trabajadores que no participen del mercado laboral de asalariados?

¿Cómo evolucionará la economía popular y cómo se inserta el trabajo voluntario y social en el escenario 2030?” (p.33)

Por último, retomamos un trabajo realizado por Marta Novick (2017) para la CEPAL sobre metodologías para anticipar demandas de competencias por parte de empresas utilizadas en América Latina. Novick sostiene que la demanda de competencias en América Latina es fragmentada por sector y con alta heterogeneidad de saberes requeridos en general, dada por una alta heterogeneidad estructural fruto de procesos desarticulados y asimétricos que “obstaculizaron el desarrollo de un modelo productivo con una complejidad suficiente para poder competir en una economía global que presenta una incertidumbre mayor al habitual.” (Novick, 2017: 9). También la autora destaca, como un problema central a considerar en la región, los niveles de informalidad laboral en los mercados de trabajo de la región, a lo cual suma los problemas de creación y sostenimiento del empleo, así como la calidad del mismo.

Las tres fuentes muestran algunos puntos en común, marcan demandas y condicionalidades sobre los sistemas educativos que refieren a considerar las dinámicas y características de lo que se suele sintetizar como “mundo del trabajo” para la definición de los saberes que deben ser considerados. En el debate presente en las tres producciones, se actualiza la vieja tensión definida por Gallart (1985, 2002) entre las racionalidades educativas y las productivas. Ese mundo se define por el trabajo remunerado, en procesos productivos que se identifican produciendo riqueza para individuos, firmas y países. En América Latina y en Argentina, ese “mundo” del trabajo es complejo, caracterizado por altos niveles de informalidad y precariedad, donde además el desarrollo tecnológico y de los sistemas productivos es heterogéneo. Estos atributos y condiciones requieren de una consideración específica, a la vez que es necesario ampliar y complejizar el concepto de “mundo de trabajo” como la fuente donde se van a buscar los “saberes para el trabajo” que las ofertas educativas de los sistemas deben cumplimentar.

La estructura del trabajo remunerado en la Argentina

Dado que la principal referencia de los saberes del trabajo es el trabajo remunerado, parece necesario detenerse en sus características para el caso argentino. Tomaremos como principal referencia un texto de Salvia, Fachal y Robles (2018) donde recuperan un conjunto de trabajos previos y los resultados de la Encuesta Nacional sobre la Estructura Social (ENES) que se realizó en el marco del Programa de Investigación sobre la Sociedad Argentina Contemporánea (PISAC)¹. El estudio empírico sobre el que se basa el texto toma la situación entre 2014 y 2015, la cual se caracterizó –según lxs autorxs– por políticas económicas y de empleo heterodoxas. Los datos de la primera mitad de la segunda década del siglo XXI, se confirman en la continuidad de aquellos estudios en un trabajo elaborado por Donza (2019), donde caracteriza al mercado de empleo entre 2010 y 2018. No podemos incorporar análisis en profundidad de los datos correspondientes al cierre de la década y al 2021, ya que debido a la pandemia de COVID-19 las circunstancias excepcionales no permiten establecer una serie, aunque se debe recordar que las condiciones generales de pobreza y desigualdad se ampliaron durante dicho período (Kessler 2021; Borello et.al. 2021).

Salvia et.al. (2018) parten de una caracterización que definen como “insuficiencia estructural del sistema económico-productivo argentino para absorber al conjunto de la fuerza de trabajo disponible” (p.115) y sostienen que la informalidad laboral² es uno de los elementos destacables de la estructura ocupacional en el país, rasgo que definen como “estructural y generalizado”. Las características y alcances de la informalidad laboral en la estructura económico-ocupacional es un aspecto fundamental a la hora de determinar las asimetrías y carencias ocupacionales que posee la Argentina. Esta informalidad está asociada a situaciones de precariedad, bajos ingresos, falta de protección social, en definitiva, a la pobreza.

Según el estudio, más del 45% del total de las personas ocupadas se encuentran en condición de precariedad o informalidad ocupacional. A este número Salvia et.al (2018) le suman la situación de personas con desempleo abierto, que según el INDEC (2019) la tasa de desocupación en el primer trimestre de 2019 fue de 9,7 %, lo cual arroja el 55% de la fuerza de trabajo de la Argentina sufre déficit de empleo, en términos de desprotección y precariedad. La tendencia que presenta Donza (2019) no modifica los datos de la ENES-PISAC, sólo como una referencia sólo el 44,1% de la población económica activa de 18 años y más logró acceder a un empleo pleno de derechos. Si tomamos los datos de desempleo de INDEC (2021) de la serie entre el último trimestre 2020 donde el desempleo trepó hasta el 11% y en el último trimestre del 2021 y el tercero de 2022 (INDEC, 2022) la desocupación desciende al 7% y la PEA aumenta 1,9 puntos en relación con el 2015, el panorama en términos estructurales no varía.

La aproximación teórica que proponen estxs autorxs les permite sostener que hay una estrecha relación entre “el patrón de desarrollo, la estructura productiva y su expresión respecto del ámbito ocupacional y del mercado laboral.” (Salvia et.al; 2018: 117). Utilizan la categoría de “heterogeneidad estructural” para caracterizar a economías con patrones de acumulación “subordinados, desiguales y combinados” (Idem: 116), que tienden a ser regresivos en lo que respecta a demanda de empleo, grado de integración de los mercados de trabajo y la distribución del ingreso laboral. En estas economías coexisten, por un lado, un sector con productividad cercana a los sectores más dinámicos de la economía mundial; por otro, un grupo de unidades económicas de productividad media con baja capacidad para la competencia internacional y, finalmente, un tercer conjunto con muy poca capacidad de

¹ Realizada bajo el auspicio de consejo de Decanos de Facultades de Ciencias Sociales y Humanas.

² Refiere a la ausencia de regulaciones laborales legales.

integración a los otros dos sectores, que reúne a actividades económicas de subsistencia, con mano de obra intensiva, retrasadas –en términos relativos- en el uso de tecnologías.

“Según este enfoque, el nivel de productividad de las unidades económicas condiciona tanto la calidad/legalidad de los empleos demandados como los premios salariales que pueden obtenerse en cada caso, con independencia de los niveles educativo o calificación de la fuerza de trabajo ocupada” (Salvia et.al., 2018: 117).

A partir de esta afirmación habría que mirar con mayor detenimiento la estructura ocupacional y en particular la calidad del empleo en Argentina. Según los datos de la encuesta que presenta Salvia et.al. (2018) la actividad del sector microinformal asciende al 46.3%, la del sector privado formal es del 33,6% y la del sector público es 20,1%. Cuando estos guarismos se ponen a la luz de la distribución regional encontramos que la heterogeneidad también se asocia a dicha variable geo-socio-económica: en un extremo a la región de Gran Buenos Aires con 41,1% con ocupación en el sector privado formal y en el otro extremo al NEA con 21,7% para el mismo sector. En relación con el sector público la región con mayor ocupación estatal es la Patagonia con el 29,2%, y la zona Centro posee el menor porcentaje, 16,7% del total de personas ocupadas. La participación del sector microinformal oscila entre el 37% en Patagonia hasta el 55,1% en el NEA.

Para finales 2018, según Donza (2019), el sector microinformal reunía al 49,3% de los ocupados. En el mismo año, los ocupados en el sector público habían disminuido al 14,9% en relación con los datos del 2014 (Salvia et.al. 2018), y sólo el 35,8% de los ocupados realizaban actividades en el sector privado formal (actividades laborales profesionales o en unidades económicas de media o alta productividad e integradas a los mercados formales).

En el estudio de la ENES-PISAC también se ha tomado en cuenta lo que denomina segmentación laboral del empleo. Por una parte el segmento primario “corresponde a empleos regulados, donde se ocupan trabajadores asalariados y no asalariados registrados o autorregistrados en el sistema de seguridad social.” (idem: 128). En este subconjunto se encuentran en plena vigencia regulaciones laborales, impositivas y previsionales, la sindicalización y las regulaciones profesionales. Luego, se define un segmento secundario: “corresponde a empleos permanentes pero extralegales, es decir, donde se ocupa o autoemplea fuerza de trabajo por fuera de los sistemas de regulación laboral, impositivos, previsionales o profesionales.” (Idem: 128). Aquí se puede caracterizar a este segmento como de mayor rotación y muy baja protección gremial y pública. El segmento terciario corresponde a “trabajos eventuales o subempleos inestables, donde las relaciones laborales que prevalecen son difusas y/o se desarrollan en ausencia de normas sociales o laborales regulatorias, y el ingreso horario se sitúa por debajo de una remuneración de referencia” (idem: 128).

Los resultados de la ENES-Pisac sobre segmentación informados por Salvia et.al. (2018) indican que sólo el 54,3% del total de la fuerza de trabajo pertenece al segmento primario, el regulado. El 35% corresponde a trabajadorxs con empleos precarios y 10,7% a empleos marginales. Cuando se realiza el análisis por región se encuentra que la Región GBA tiene un 41,7% en condiciones de precariedad, mientras que NEA tiene un 60% de la fuerza de trabajo en dichas condiciones.

La estructura del trabajo en la Argentina no posee una alta demanda para ocupar posiciones en las unidades productivas de mayor competitividad y capacidad de incorporación tecnológica y se caracteriza por tener una gran cantidad de PEA ocupada en condiciones precarias y marginales. ¿Esto quiere decir que si no se demandan altos niveles de calificación o de educación no se debe tender a una formación de lo que llamemos calidad?, claramente no. Queremos poner en discusión los modos en que se construyen las fuentes de legitimidad y luego de validez para el conocimiento que se transmite en relación con el trabajo en el contexto educativo, en particular en relación cuáles son los contextos

productivos privilegiados como referencia de la educación para el trabajo. Un conjunto de preguntas se abren para la discusión planteada: ¿Cuáles son los contextos de trabajo y cuáles los procesos de trabajo que se toman como fuente, qué saberes de tales contextos son construidos como legítimos por el campo oficial para la configuración del conocimiento que se transmite en contextos escolares, universitarios, de formación profesional? ¿Qué sucede con saberes producidos en contextos que no se consideran como fuentes de los saberes que se construirán como oficiales? ¿Cuáles son los límites externos del territorio del trabajo que se considera para la definición de los saberes legítimos y luego oficiales?

Mundo(S) del trabajo

La representación clásica del “trabajo” como aquel del capitalismo industrial ligado a la producción de bienes, en procesos del tipo fordista, en relaciones asalariadas relativamente estables y reguladas, no sólo no es válida por el desarrollo tecnológico y del propio capitalismo contemporáneo (Sennet, 2000; Boltanski y Chiapello, 2002), sino que tampoco es apropiado para informar de los procesos de producción de valor en América Latina (Bambirra, 1999). De la Garza Toledo (2010) propone un concepto “ampliado” de trabajo para dar cuenta de las complejidades contemporáneas de los diversos procesos de trabajo, permite incluir a todo aquello que produce algún tipo de valor (de uso o de cambio) más allá del trabajo asalariado. En su desarrollo incorpora al trabajo informal, a la economía de los movimientos sociales, al trabajo inmaterial, al de servicios que el cliente o usuario está incorporado en el proceso productivo, al trabajo desterritorializado, el de la producción simbólica, el de redes virtuales y las plataformas, el de la reproducción de la existencia, etc.

A efectos de organizar de algún modo la gran diversidad de “mundos” de trabajo tomaremos una clasificación que produce un equipo de investigación canadiense que dirige David Livingstone. En sus investigaciones han desarrollado metodologías específicas para identificar, describir y problematizar las relaciones entre los procesos de trabajo y los espacios donde se adquieren los saberes del trabajo³.

Livingstone y Sawchuk (2004) plantean que el trabajo puede encontrarse en tres grandes esferas: la primera la denominan del «empleo pago»; por lo expuesto más arriba sobre la estructura económica y de ocupación en Argentina, nosotros lo llamaremos trabajo remunerado, allí se puede clasificar todo tipo de trabajo por el cual se percibe algún tipo de remuneración, con el medio de intercambio que sea. Los autores incorporan dos esferas más de trabajo que tienen una gran incidencia tanto en la economía – como se verá más adelante, desde el punto de vista del producto bruto interno-, como en términos de la construcción de los saberes alrededor del trabajo.

La segunda esfera es el trabajo que denominan «doméstico o de reproducción de la vida», el cual refiere a todas aquellas tareas reproductivas, de sostenimiento de la existencia, las que en su mayor parte se realizan puertas adentro de las casas. Estas tareas tienen una gran incidencia en la capacidad de la reproducción no sólo vital sino en términos económicos de las fuerzas de trabajo y de las capacidades disponibles de la sociedad, y están principalmente a cargo de mujeres. Según el informe “Los cuidados, un sector económico estratégico. Medición del aporte del Trabajo Doméstico y de Cuidados no Remunerado al Producto Interno Bruto” realizado por la Dirección de Economía, Igualdad y Género del Ministerio de Economía (2020), al incorporar el Trabajo Doméstico y de Cuidados No Remunerado (TDCNR) al cálculo del PIB nacional representa el 15.9%, siendo el sector de mayor aporte a la economía del país, seguido por la industria con un 13,2% de participación y el comercio con 13%. En el mismo informe se reporta que el 75,7% del aporte realizado al PIB por TDCNR proviene de tareas realizadas por mujeres, en el total

³ En Argentina el equipo dirigido por Graciela Riquelme ha hecho una importante producción en colaboración con el grupo canadiense, ver Riquelme (2015)

aportan 96 millones de horas diarias de trabajo gratuitas a las tareas del hogar y los cuidados.

La “Encuesta sobre trabajo no remunerado y uso del tiempo” (INDEC: 2014) realizada por el INDEC por última vez en el tercer trimestre de 2013⁴, en el marco de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos, permite tener una aproximación a la cantidad de tiempo destinada a tareas domésticas y de cuidado, así como a la distribución por grupos sociales. Según los resultados obtenidos por la encuesta se puede afirmar que existe una alta demanda de trabajo doméstico que es cubierto principalmente por las mujeres, que en el agregado total casi duplican la cantidad de horas de los varones, y en términos de participación las mujeres lo hacen en un 50% más que los varones, llegando al 89%. Además de estas consideraciones sobre las diferencias que se registran en relación con el sexo, se puede identificar con claridad el peso que tiene el trabajo doméstico en tanto tarea productiva sin remuneración. Puesto en parámetros generales, la mitad de los varones y casi la totalidad de las mujeres realizan trabajo doméstico, trabajos de cuidado. Es de interés el análisis realizado por Rodríguez Enriquez (sf) sobre la distribución de cantidad horas de trabajo no remunerado por quintil de ingreso. La autora muestra como considerando el nivel de ingreso per cápita del hogar como variable de estratificación, mujeres destinan más tiempo al TNR cuanto menor es el nivel de ingreso del hogar en el que viven. Las mujeres que viven en hogares del quintil de menores ingresos dedican 8,1 horas diarias al TNR, mientras que aquellas que viven en hogares que pertenecen al 20% de mayores ingresos sólo dedican 3 horas diarias (Rodríguez Enriquez, s/f: pág. 20). Así se puede observar que el TNR no sólo está generizado sino que además está estratificado por sectores de ingreso, lo cual como vimos más arriba supone también mayores niveles de precariedad ocupacional.

La tercera esfera, que definen Livingstone y Sawchuk, es el trabajo comunitario. En su definición, propia del contexto canadiense, refieren al trabajo comunitario altamente organizado, en el cual grupos que trabajan por ejemplo 6 horas en su empleo, luego participan en trabajo voluntario en una iglesia, una ONG, un sindicato, un partido político. En nuestro contexto regional y local le debemos incorporar el trabajo que en los sectores subalternos se concentra en tareas de reproducción de la subsistencia, manutención urbana como por ejemplo los desechos, el acceso al agua potable; así como otros aspectos vinculados a las condiciones de vida, desde la prevención en salud, hasta la recreación y esparcimiento, y muy especialmente en los cuidados. Existe un conjunto de tareas que producen valor, son trabajos de esta esfera comunitaria que en grupos sociales de ingresos altos o medios altos se cubren con la infraestructura urbana o con la compra de servicios personales. Es importante registrar el trabajo comunitario que se desarrolla en sectores populares como parte sustantiva de su supervivencia y desarrollo, por ejemplo en lo que refiere al cuidado de los niños, al cuidado de los mayores, a las actividades vinculadas con algunos procesos de control social, por ejemplo de adolescentes, de jóvenes, de grupos con padecimientos diversos (adicciones, violencias de diversa índole, etc.) que son procesados en espacios comunitarios o de organizaciones sociales.

En la esfera comunitaria se encuentran estrategias de organización para enfrentar necesidades básicas como la alimentación, donde organizaciones sociales de diverso tipo y con mayor o menor formalidad (ONGs, clubes barriales, sociedades de fomento, movimientos sociales o comedores comunitarios entre otras) se ocupan de llevar adelante estas tareas con participación directa de miembros de la comunidad (Sordini, 2020). Forni et.al (2012) caracteriza a las organizaciones barriales como la principal base de participación popular en la construcción de demandas sociales y para la resolución de problemas específicos de sus comunidades. Allí se despliegan múltiples formas de trabajo, tal vez la más relevante a efectos de este escrito sean la de organización en sí misma, así como la interacción con otras organizaciones y agencias del Estado.

⁴ Esta encuesta es el último registro estadístico a nivel país que disponemos hasta el momento.

En cada una de estas esferas hay diversos procesos de trabajo; como hay trabajo hay saberes en relación con el trabajo, hay formas de conocimiento que se ponen en juego en cada una de las esferas. Según Livingstone y Sawchuk (2004: 230) en la actualidad existe una significativa permeabilidad entre los saberes producidos / requeridos en y entre las esferas del trabajo. Los autores sostienen que las tres esferas no se pueden pensar por separado, sino que los aprendizajes en cada espacio de trabajo se articulan y cada uno se constituye en un “contexto educativo” potente. Esto no sólo refiere a saberes de orden productivo o técnico, sino a otros de orden político de resistencias y solidaridades, de organización y control del trabajo, etc. Hay procesos propios de la esfera del trabajo remunerado que toma saberes del trabajo doméstico o saberes del trabajo comunitario, así como procesos de trabajo que producen saberes en la esfera del trabajo remunerado que se transfieren a las otras dos esferas.

Estas permeabilidades y movilidades de saberes y de registros discursivos se inscriben en complejas relaciones de poder y de estructuración, codificación, del conocimiento. En el siguiente apartado se elaboran algunas de estas relaciones.

Jerarquías de saberes y procesos productivos

Ante la diversidad de esferas y procesos de trabajo, ante el carácter heterogéneo, desigual e injusto de la estructura ocupacional se hace necesario debatir y disputar, una vez más, las fuentes que legitiman los saberes sobre el trabajo, así como aquellos que se construyen como válidos para la transmisión y certificación.

Tal como hemos planteado en trabajos previos (Graizer, 2012; 2016) las necesidades o demandas de ciertos segmentos del campo productivo formal se han constituido en un principio básico para la recontextualización del conocimiento que configura el discurso pedagógico oficial. Los saberes / capacidades / competencias requeridos por segmentos formales del campo económico se constituyen en “texto privilegiante” (Bernstein, 1990) del discurso pedagógico, marcan frontera entre la legitimidad y la ilegitimidad del conocimiento a ser transmitido por el sistema educativo, así como el validado vía certificaciones por otras agencias (sean estatales o no).

Existe una relación entre las jerarquías que se construyen entre tipos de saberes y la ponderación que en el discurso público, y en la propia estructura social, se configura acerca de tipos de trabajo y de procesos productivos. Retomando las esferas de trabajo que presentamos más arriba, el trabajo remunerado en la economía formal y en los sectores de mayor desarrollo tecnológico se colocan en la cúspide de la jerarquía, mientras que el trabajo doméstico y de cuidados (sea individual o colectivo) se encuentra en las posiciones más bajas. En las últimas décadas las tecnologías de la información y la comunicación, así como más recientemente las tecnologías 4.0 (Inteligencia artificial, Internet de las cosas, Robótica, Impresión 3D, Servicios en la nube, Ciberseguridad), han picado en punta de la escala de jerárquica de los procesos productivos y los conocimientos ligados a ellos, mientras que los saberes del cuidado y del trabajo doméstico lograron visibilizarse, particularmente a partir del confinamiento por el COVID-19, pero no alcanzan moverse de sus posiciones subordinadas.

Michael Young y Johan Muller (Young, 2008; Young y Muller, 2014 Muller y Young 2019) proponen una clasificación de tipos de conocimiento relativos al curriculum en general y de la formación profesional en particular que puede ser de utilidad para elaborar el problema de las jerarquías de conocimiento y sus fuentes de legitimidad⁵. Por un lado, el “conocimiento

⁵ No elaboramos aquí una discusión sobre esta clasificación y sus consecuencias por una cuestión de espacio. Sin embargo, cabe señalar que la conceptualización supone el uso de dos categorías que operan en planos epistemológicos y teóricos diferentes, uno de las relaciones de poder y sus implicancias en el acceso al conocimiento y el otro en relación a las capacidades o potencialidades de las formas de conocimiento en relación con su uso en contextos de relaciones de poder y producción. Ver Beck (2013).

de los poderosos” refiere a la posición de formas de conocimiento que detentan los grupos de poder en la sociedad; por otro el “conocimiento poderoso” que refiere a aquello que el conocimiento permite realizar a quienes lo poseen, en tanto permite acceder a explicaciones amplias y relaciones complejas, así como a nuevas formas de conocer que amplían las posibilidades de intervención y facilitan el compromiso político y moral (Young, 2008: 14).

En Basil Bernstein (1990, 2000) encontramos que el conocimiento que opera a nivel abstracto, con mayor independencia de sus contextos de uso, adquiere posiciones privilegiadas frente a aquel que es “contexto dependiente”. Esta jerarquía, para el autor, se hace más profunda a medida que las relaciones de producción se hacen más abstractas en el proceso de financiarización de la economía. Por otro lado, los conocimientos “contexto independientes” logran una mayor capacidad de superar sus propios límites de uso y, particularmente, de producción de nuevo conocimiento. A diferencia, de aquellas formas que se “consumen en su realización”. A su vez, Bernstein postula que la “desconexión” con la realidad económica se ha instalado como un criterio para descartar la validez de un plan de estudio, o un título o certificado de la educación técnico profesional, y es considerado como un elemento que otorga validez al resto de la oferta educativa no específica de la modalidad técnico profesional, que debe también preparar para “el mundo del trabajo”. Para Bernstein la tendencia a privilegiar la formación para el trabajo, más aún, identidades para el trabajo que se estructuran en su máxima expresión en estar en “condición de” ser capacitados de manera permanente en lo que se requiere del mercado. De este modo se constituyen nuevas identidades pedagógicas y laborales que puedan ser objeto de transacciones en el mercado de empleo, de manera que reflejan contingencias externas al sujeto (Bernstein, 2000: 70).

Horden (2016), retoma los debates con los autores antes citados para el caso específico de la formación para el trabajo, propone un análisis y clasificación de conocimientos especializados en relación con las jerarquías del trabajo. Allí plantea las tensiones entre las formas de conocimiento especializado que se ponen en juego en las intervenciones de los sujetos en las relaciones de producción y que requieren de ser elaborados con saberes básicos, que se configuran de manera compleja. Para Horden también hay conocimientos especializados que pueden estar objetivados en el propio proceso productivo, que demanda unas ejecuciones y unas relaciones específicas que suponen un sujeto reproductivo que debe cumplir, de manera normativa, con lo esperado por el propio proceso. Aquí también hay una jerarquía, que se vincula con los saberes desplegados en los procesos de trabajo, que se vincula con la estructuración en disciplinas que codifican los saberes, y que se apropian, formalizando, de los saberes de la vida cotidiana. Bernstein conceptualiza como “horizontales”, disponibles y dispersos, a esos saberes de la vida cotidiana, y denomina “verticales”, a los que se estructuran en disciplinas y permiten dominar la codificación del conocimiento.

La cooptación y codificación de los saberes puestos en juego por la fuerza de trabajo por parte de los sectores dominantes y de las disciplinas que fungieron como orgánicas a dichos sectores existe desde los albores del capitalismo, ha sido parte de su constitución (Coriat, 2003) y en las sociedades actuales persisten tales procesos (Virno, 2003; Sennet, 2000). Para algunos autores esto es propio de las formas contemporáneas de capitalismo. Sea quienes han trabajado sobre el concepto de “sociedad del conocimiento” o quienes desde perspectivas críticas acuñaron el de “capitalismo cognitivo”, la apropiación de saberes sociales relativos al trabajo es un atributo de las formaciones sociales contemporáneas (Miguez, 2017; Stulwark, 2017).

Los saberes que se ponen movimiento en los diversos procesos productivos poseen una circulación social más amplia que la de las intervenciones individuales directas, esto es que las fronteras entre los tipos de saberes, sus fuentes de construcción y aprendizaje se han ido debilitando.

Miguez (2017) retoma el trabajo de Dieuaide, Pualré y Vercellone (2007) para caracterizar el origen y evolución del “capitalismo cognitivo” (Moulier-Boutang, 2007; Vercellone, 2011) en

función de las relaciones entre la lógica de acumulación dominante, la valorización del capital según la naturaleza de la división del trabajo. En el capitalismo industrial, resultado de la Revolución industrial, la división del trabajo “polariza los saberes como resultado de la parcelización y descalificación del trabajo manual de ejecución junto con al sobrecalificación del trabajo intelectual ligado a la concepción del proceso productivo” (Miguez, 2017: 23). En la etapa del capitalismo cognitivo lo que motoriza la producción es la generación de “conocimientos por medio de conocimientos”, vinculado al aumento del carácter intelectual del trabajo. Para Miguez, que sigue a los teóricos del capitalismo cognitivo, en el capitalismo actual las ganancias y las rentas se basan de manera creciente en la “apropiación del valor exteriores a la organización de la producción y que remiten a la sociedad toda” (Miguez, 2017:31). En este marco los saberes disponibles en el conjunto social son apropiados y no vía su codificación en el proceso de producción, como sucedía en el período del fordismo. El capital se beneficia del saber social colectivo sin costo alguno, así como se “naturaliza”, invisibilizando, su disponibilidad.

En este contexto los saberes ligados a la organización de los procesos de producción, aquellos relativos a las relaciones que se despliegan en la actividad productiva, adquieren particular relevancia. Retomamos aquí la perspectiva de Virno (2003) en relación al postfordismo, que consideramos adquiere relevancia más allá de la forma organizativa de producción específica. Para el autor “Cuando la cooperación ‘subjetiva’ se convierte en la principal fuerza productiva, las acciones laborales exhiben una notable índole lingüístico-comunicativa e implican la exposición a los ojos de los demás.” (61). El atributo comunicativo se constituye en una politización del trabajo que se consolida cuando el “pensamiento se convierte en el resorte principal de la producción de la riqueza” (63). Para Virno, retomando parte de la tradición marxiana, el proceso laboral se define en las relaciones entre trabajadores, y éstas refieren a relaciones de poder, políticas; y avanza es sostener que en la sociedad contemporánea el trabajo “no se reduce [...] a un conjunto de dotes y actitudes físicas, mecánicas, sino que comprende dentro de sí, con pleno derecho, la ‘vida de la mente’” (p.85)

Virno sostiene que ya no hay un claro límite entre tiempo de trabajo y tiempo de no trabajo, en el postfordismo “la vida de la mente” está incorporado al tiempo-espacio de producción: “prevalece una homogeneidad esencial” (p. 116). La distinción fundamental es la que hay entre “vida retribuida y vida no retribuida”. Para Virno cada vez es más amplia la cooperación productiva en la que participa la fuerza de trabajo, comprende los saberes elaborados fuera del espacio remunerado y se constituye en una cooperación social que “precede y excede” el proceso laboral.

Lo expuesto en este apartado nos permite reconectar con el problema planteado en la introducción acerca de las relaciones entre las esferas de trabajo y los saberes que se producen, adquieren y circulan en cada una de ellas. Las tensiones entre la racionalidad formativa y la productiva adquiere una complejidad a ser atendida, particularmente sobre cómo interrogar sobre los saberes de la formación para los mundos del trabajo.

Intersecciones

A partir de registrar la existencia de múltiples mundos del trabajo que implican diferencias en los modos de trabajo, saberes que se intersectan y mueven entre esferas diversas, ante un escenario económico y productivo donde no hay UN único vector que orientará la absorción de mano de obra en UN determinado tipo de proceso productivo, se hace necesario interrogar sobre cuáles son los las fuentes de legitimidad de los saberes del trabajo que se validan en los sistemas de formación, para qué trabajo(s) se forma y qué límites y potencias tiene el conocimiento que se produce y transmite. En otro plano, institucional y de producción de conocimiento, el problema es quién participa y cómo construye la codificación de saberes y su legitimidad en contextos específicos.

La jerarquización del conocimiento relativo a ciertos procesos productivos, como las de sectores que están insertos en redes y cadenas propias de la productividad mundial, las de mayor desarrollo tecnológico, o aquellos que se definen como válidos, “posibles”, para los sectores populares, coloca a todos los otros saberes en una posición subalterna, como mecanismos de exclusión (Foucault 1999) de esos saberes del espacio de legitimidad para ser parte del discurso pedagógico oficial. Habría un doble juego, por un lado la distribución desigual de formas de conocimiento jerarquizado entre grupos sociales, a la vez que la subalternización y, al mismo tiempo, cooptación de los saberes producidos en contextos solidarios, comunitarios, aquellos de cuidados, así como los atajos creados por lxs trabajadorxs en la resistencia a formas de explotación.

La aproximación a estos problemas requiere a la vez de una crítica sobre los procesos económicos y productivos, con los modos de trabajo que gran parte de la población tiene o va a tener, como parte del debate educativo y de las prácticas de formación, una crítica a los modos que adquieren las prácticas educativas, así como la ampliación de grupos y agentes que intervienen e inciden en el campo pedagógico oficial. En este sentido, la sistematización, visibilización y circulación de saberes alternativos se constituye en una tarea central. En los grises de las intersecciones de las esferas de trabajo y los diversos sitios y procesos de aprendizaje donde la tarea intelectual y política podrá ser fructífera.

Referencias bibliográficas

SALVIA, A.; ENRIQUE ROBLES, R; y FACHAL, M. N. (2018). Estructura sectorial del empleo, nivel educativo de la fuerza de trabajo y diferenciales de ingresos laborales en la argentina (1992-2014)1 Cuadernos de Relaciones Laborales 36(2), 325-354 Madrid.

CORICA, A.; FREYTES FREY, A.; y MIRANDA, A. (comp.) (2018). Entre la educación y el trabajo: la construcción cotidiana de las desigualdades juveniles en América Latina / Ana Miranda ... [et al.]. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

BAMBIRRA, V. (1999). *El capitalismo dependiente latinoamericano*. México: Editorial Siglo XXI.

BARBIER, J.M. (1996). *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*. PUF. Paris.

BECK, J. (2013). Powerful knowledge, esoteric knowledge, curriculum knowledge. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 177–193. doi:10.1080/0305764X.2013.767880

BENDIT R. y MIRANDA A. (2016). Turning thirty: youth transition process in Argentina in 21 century” en *Journal of Applied Youth Studies*, 1(3), pp. 96-108.

BENDIT R. y MIRANDA, A. (2017). “La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción” en *Revista Última Década* N°46 vol.25, pp.4-43.

BERNSTEIN, BASIL. (1990): *The structuring of pedagogic discourse*. Volume IV. Class, Codes and Control. Londres: Routledge.

BERNSTEIN, BASIL (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Rowman & Littlefield.

BOLTANSKI, L. y CHIAPELLO, È. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.

BORELLO, J.; CARMONA, R.; COUTO, B.; BATTISTINI, O.; LATTANZI, R.; ESMERADO, A.; FLORES, P.; CASTELLANO, M.; ROTONDO, S.; AMORÍN, D.; VÁZQUEZ, G.; BARNES, C.; BARSKY, A.; AMI, M. E. (2021). *Prevención y monitoreo del COVID-19 en municipios del conurbano bonaerense. Etapa 4. Escenarios, actores y lineamientos para la acción: producción y trabajo*. IP 415 - Agencia I+D+i. Universidad Nacional General Sarmiento.

BRÖCKLING, U. (2015). *El self emprendedor. Sociología de una forma de subjetivación*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

- BRUNNER, J. J. (2005). Competencias de empleabilidad. Revisión bibliográfica. <https://brunner.cl/2005/08/competencias-de-empleabilidad-revision-bibliografica/>. Consultado 8-9-21.
- CORIAT, B. (2003). El taller y el cronometro. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.
- DONZA, E. (2019). Heterogeneidad y fragmentación del mercado de trabajo (2010-2018). Buenos Aires: Observatorio de la Deuda Social Argentina-UCA.
- FORNI, P.; CASTRONUOVO, L.; y NARDONE, M. (2012). Las organizaciones en red y la generación de capital social. Implicancias para el desarrollo comunitario. *Miríada*. Año 4 No. 8, 79-106.
- FOUCAULT, M. (1999). *El orden del discurso*. Tusquets, Barcelona. y Foucault, Michel (1985): *¿Qué es un autor?*, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México.
- GALLART, M. A. (1985). *La racionalidad educativa y la racionalidad productiva: las escuelas técnicas y el mundo del trabajo*. Buenos Aires: CENEP.
- GALLART, M. A. (2002). *Veinte años de educación y trabajo: la investigación de la formación y la formación de una investigadora*. Montevideo: Cinterfor.
- GRAIZER, O. L. (2008). "Gobierno de la relación educación y trabajo: arenas de recontextualización.", *Archivos de Ciencias de la Educación, UNLP*. Año 2, N° 2, 4ª Época. Pp. 47-62.
- GRAIZER, O. L. (2012). "La configuración del conocimiento oficial en instituciones de Educación Técnica Profesional: regulaciones externas y evaluación." En Feldfeber, Myriam y Gluz, Nora (Comp): *Las políticas educativas después de los '90. Regulaciones, actores y procesos*. Buenos Aires: CLACSO - Facultad de Filosofía y Letras.
- GRAIZER, O. L. (2013). "Estudios del Discurso Pedagógico y las recontextualizaciones: la perspectiva bernsteiniana para la investigación sobre políticas educativas." En Tello, Cesar (comp.) *Las epistemologías de la política educativa Enfoques y Perspectivas para el análisis de Políticas educativas*. San Pablo: Editora Mercado de Letras.
- GRAIZER, O. L. (2016). "Formación de profesionales, fuentes de legitimidad y Universidad" en *Itinerarios Educativos*, N° 9, Pp. 88-102
- HORDERN, J. (2016): Differentiating knowledge, differentiating (occupational) practice, *Journal of Vocational Education & Training*, 68:4, 453-469, DOI: 10.1080/13636820.2016.1234506 <https://www.teseopress.com/condicionesdevida/front-matter/introduccion/>
- JACINTO, C. (coord.) (2004). *¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en Latina* Buenos Aires : redEtis (IPE-IDES), MTCyT, MTEySS, La Crujía.
- JACINTO, C. y MARTÍNEZ, S. (coord.) (2020). "Escuela secundaria y trabajo. Un estado del arte de la investigación argentina entre 2003-2016 "en Nancy Montes; Daniel Pinkasz (comp) 2020: *Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento - FLACSO.
- KESSLER, G. y GONZALO A. (2021). Pobreza, desigualdad y exclusión social. Foro Universitario del Futuro – Jefatura de Gabinete de Ministros.
- LIVINGSTONE, D. W.: (s/f) "Beyond Human Capital Theory: The Underemployment Problem." en *International Journal of Contemporary Sociology*, Vol. 36; Part 2, 1999.
- LIVINGSTONE, D.W., SAWCHUK, P. H. (2004). *Hidden Knowledge. Organized Labour in de Information age*. Ontario: Garamond Press.

MOULIER-BOUTANG, Y. (2007). *Le Capitalisme cognitif. La nouvelle grande transformation*. Paris : Éditions Amsterdam.

MULLER, J.& MICHAEL, Y. (2019): Knowledge, power and powerful knowledge re-visited, *The Curriculum Journal*, DOI: 10.1080/09585176.2019.1570292

NOVICK, M. (2017). “Metodologías aplicadas en América Latina para anticipar demandas de las empresas en materia de competencias técnicas y profesionales”. Santiago: Naciones Unidas

RIQUELME, G.C. (editora) (2015). *Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: los alcances de una primera aplicación en el Área Metropolitana de Argentina*, CONICET -Programa Educación, Economía y Trabajo, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Ciudad de Buenos Aires.

RODRÍGUEZ, E. C. (s/f). “El trabajo de cuidado no remunerado en Argentina: un análisis desde la evidencia del Módulo de Trabajo no Remunerado”. Documentos de Trabajo “Políticas públicas y derecho al cuidado” 2. ELA – Equipo Latinoamericano de Justicia y Género.

SALVIA, A.; FACHAL, M. N.; y ROBLES, R. (2018). “Estructura social del trabajo”; en Piovani, Juan Ignacio y Salvia, Agustín, *La Argentina en el siglo XXI, cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

POY, S. (s/f) Mercado de trabajo, políticas sociales y condiciones de vida.

SENNET, R. (2000). *La corrosión del carácter*. Barcelona: Anagrama.

SORDINI, M. V. (2020). Comedores comunitarios: acceso a los alimentos y preparaciones posibles. Experiencias colectivas en la provincia de Buenos Aires. Encrucijadas. *Revista Crítica De Ciencias Sociales*, 20, v2003. Recuperado a partir de <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/82142>

SPINOSA, M. (2006). Los saberes y el trabajo. *Anales De La Educación Común*, 2(5), 164-173.

VERCELLONE C. (2011). *Capitalismo Cognitivo. Renta, saber y valor en al época posfordista*,

VIRNO, P. (2003): *Gramática de la multitud: para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Buenos Aires: Colihue.

WHEELAHAN, L. (2019). Knowledge, competence, and vocational education. *The Wiley handbook of vocational education and training*, 97-112.

YOUNG, M.; y MULLER, J. (2014). “Towards the Sociology of Professional Knowledge.” In *Knowledge, Expertise and the Professions*, edited by M. Young and J. Muller, 3–17. Abingdon: Routledge.

Fuentes consultadas

Jefatura de Gabinete de Ministros (2017): *Argentina 2030. Jornada Educación y Trabajo*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación.

INDEC (2014): “Encuesta sobre trabajo no remunerado y uso del tiempo. Resultados por Jurisdicción”. Buenos Aires: INDEC. Informe de Prensa. Julio 2014.

INDEC (2018): *Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2016-2017*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC.

INDEC (2019): Trabajo e ingresos. Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH) Primer trimestre de 2019 Vol. 3, nº 3. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) ISSN 2545-6768.

INDEC (2021): Trabajo e ingresos. Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH) Segundo trimestre de 2021. Vol. 5, nº 5. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) ISSN 2545-6768.

INDEC (2022): Trabajo e ingresos. Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH) Tercer trimestre de 2022. Vol. 6, nº 9. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

Ministerio de Economía (2020). Los cuidados, un sector económico estratégico Medición del aporte del Trabajo Doméstico y de Cuidados no Remunerado al Producto Interno Bruto. Buenos Aires: Ministerio de Economía, Dirección de Economía, Igualdad y Género del ministerio de Economía. Autoras del informe: Mercedes D'Alessandro, Victoria O'Donnell, Sol Prieto, Florencia Tundis, Carolina Zanino.

Presidencia de la Nación (2017): Argentina 2030. Jornada Educación y Trabajo. Ciudad de Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de Ministros, Presidencia de la Nación.

Desigualdades sociales y disputas culturales en las escuelas primarias mendocinas: experiencias en territorio, búsquedas teóricas y desafíos políticos

María Magdalena Tosoni*

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es destacar la relevancia de las conceptualizaciones sociológicas sobre las culturas populares para comprender y explicar el ámbito educativo como espacio de la producción y reproducción de desigualdades sociales y jerarquías culturales. El mismo, forma parte de una investigación más amplia, el *Proyecto Desigualdades sociales, diferencias culturales e inclusión educativa en escuelas del Gran Mendoza* (Cod. N° 06/H015 T1 SIIP UNCuyo 2022-2024). A partir de experiencias en escuelas ubicadas en los barrios del sur del Gran Mendoza durante las intervenciones pedagógicas del *Taller de Noticias de y para niñas. El derecho a la comunicación en las escuelas y en la radio* (Proyecto de Extensión en la Línea Prácticas Sociales Educativas) entre 2021-2022, advertimos la importancia de comprender las relaciones entre las culturas populares y la cultura escolar. En esta oportunidad, presento dos situaciones vinculadas a la música que escuchan, cantan y bailan las niñas de sectores populares observadas en las aulas, en eventos escolares y en el estudio del medio comunitario. Luego, sintetizo las categorías teóricas de Paul Willis (contracultura escolar, producción cultural y cultura común) y de Pierre Bourdieu (campo educativo, espacio de los estilos de vida y luchas simbólicas). Finalmente, elaboro interrogantes sobre las culturas populares basándome en los planteos de estos autores y señalo los desafíos políticos de la educación debido a la profundización de las desigualdades sociales, a la territorialización de la pobreza y a la estigmatización de los estilos de vida de los sectores populares.

Palabras claves: desigualdades sociales; culturas populares; educación primaria.

Introducción

En este trabajo describo situaciones observadas en escuelas primarias mendocinas desde categorías teóricas de la Sociología de la Educación para comprender el contexto neoliberal y postpandemia local y reconocer los desafíos que enfrentan los docentes que trabajan en barrios populares. Las mismas están basadas en mis experiencias en proyectos de investigación y extensión desarrollados desde la Facultad de Educación en instituciones localizadas en la periferia urbana de la ciudad de Mendoza. Su objetivo es destacar la relevancia de las conceptualizaciones sociológicas sobre las culturas populares para comprender el ámbito educativo como espacio de la producción y reproducción de desigualdades sociales y jerarquías culturales. El mismo, forma parte de una investigación más amplia, el *Proyecto Desigualdades sociales, diferencias culturales e inclusión educativa en escuelas del Gran Mendoza* (Cod. N° 06/H015 T1 SIIP UNCuyo 2022-2024).¹

A partir de experiencias en escuelas ubicadas en los barrios del sur del Gran Mendoza durante las intervenciones pedagógicas del *Taller de Noticias de y para niñas. El derecho a la comunicación en las escuelas y en la radio* (Proyecto de Extensión en la Línea Prácticas Sociales Educativas) advertimos la importancia de comprender las relaciones entre las culturas populares y la cultura escolar. En estas actividades de extensión universitaria desarrolladas entre 2021-2022, participaron estudiantes y profesoras del Profesorado de Educación Primaria de la Facultad de Educación (UNCuyo). Las acciones consistieron en acompañar a niñas de 7mo. grado en la producción de noticias barriales y su transmisión por

* Facultad de Educación – Universidad Nacional de Cuyo. Mail de contacto: magdalenatosoni@fed.uncu.edu.ar.

¹ El Equipo de investigación está conformado por mi como directora, Cecilia Tosoni como codirectora, Viviana Burad, Cecilia García, Florencia Urquiza, Sandra Aguilar, Victoria Rousselle, Laura Montoya, Mercedes Cisternas y Elizabeth Fregotti.

la radio comunitaria de la zona. En estos trabajos en territorio junto con estudiantes, docentes, niños e integrantes de la radio surgieron interrogantes sobre las tensiones entre la propuesta musical escolar y las prácticas musicales de los sectores populares que motivaron mis búsquedas teóricas y metodológicas, cuyo resultado provisorio presento en esta oportunidad.

De manera específica, analizo situaciones vinculadas a la música que escuchan, cantan y bailan los niños de sectores populares observadas en las aulas, en eventos escolares y en el estudio del medio comunitario utilizando categorías teóricas de Paul Willis (producción cultural, reproducción cultural y cultura común) y de Pierre Bourdieu (espacio de los estilos de vida, clasificaciones y luchas simbólicas). Luego, propongo una serie de interrogantes sobre las prácticas culturales de los sectores populares y su relación con la escuela. Finalmente, reflexiono sobre los desafíos políticos de la educación en los barrios de la periferia urbana mendocina debido a la profundización de las desigualdades sociales, a la territorialización de la pobreza y a la estigmatización de los estilos de vida de los sectores populares. Espero, que este trabajo sea un aporte al debate sobre la dimensión cultural de las desigualdades sociales en la Argentina.

A continuación, presento las actividades de extensión en el marco del *Taller Optativo de Noticias de y para niños. El derecho a la comunicación en las escuelas y en la Radio*. En particular, relato dos situaciones observadas durante el segundo cuatrimestre de 2021.

Experiencias en territorio

Desde el año 2015 ofrecemos el *Taller Optativo Noticias de y para niños. El derecho a la comunicación en las escuelas y en la radio* para estudiantes de las carreras de formación docente de la Facultad de Educación. Este taller se inscribe en la línea de las *Prácticas Sociales Educativas* que constituye el encuadre institucional de la extensión de la Universidad Nacional de Cuyo. El *Taller de Noticias* incluye una intervención pedagógica por parte de los estudiantes en instituciones educativas localizadas en los barrios del sur del Gran Mendoza.² En el marco de estas actividades, los chicos de las escuelas de la zona producen noticias, eligen temas musicales y luego transmiten sus microprogramas por la Radio Comunitaria de la zona (Tosoni y Tosoni, 2018a).

A partir de nuestras experiencias de extensión decidimos abordar las prácticas culturales de los niños de sectores populares. En el primer proyecto de investigación: *Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños en escuelas primarias del Gran Mendoza* (SIIP UNCuyo, Programación 2016-2018), a partir de encuentros con niños y entrevistas a docentes y familiares, advertimos que la música servía, en algunas oportunidades, para promover la integración, pero, en otras, suscitaba conflictos, negociaciones y acuerdos entre estudiantes y docentes en las aulas. En el segundo proyecto de investigación *Desigualdades socioculturales, clasificaciones escolares y experiencias formativas de niños y niñas en escuelas primarias del Gran Mendoza* (SIIP- UNCuyo, Programación 2019-2021), a partir de una experiencia de investigación en colaboración con niños, del contenido del programa radial escolar durante la Pandemia Covid y de encuentros con niños y observaciones de eventos escolares, identificamos los temas que escuchan y su incorporación subordinada en la propuesta musical escolar. Al analizar, los temas que escuchan y los videos de Youtube que

² Los barrios del sur están ubicados a 9 km del microcentro del Gran Mendoza, a ambos lados del Acceso Sur (Ruta 40). La zona comprende los barrios La Gloria, Paulo VI, A. M. de Justo, Chile I y II, Los Peregrinos, Tres Estrellas y Huarpes I y II del Distrito de Las Tortugas (Municipio de Godoy Cruz), los barrios Huarpes III, Los Alerces I y II, Unión y Fuerza, San Antonio del sector Este del Distrito de Carrodilla (Municipio de Luján de Cuyo), los barrios Posta Norte, Eucaliptus, Metrotranvía, Néstor Kirchner, Nueva Generación, Renacer, Soberanía Argentina y Tupac Amaru del sector oeste del Distrito Ciudad (Municipio de Maipú). Estos barrios fueron construidos en las décadas de 1970, 1980, 1990 y 2000 por el Instituto Provincial de la Vivienda para "familias de recursos insuficientes" y erradicación de villas inestables. Esta área urbana ha sido estigmatizada por los medios de comunicación comerciales e identificada como "Triple Frontera", por la presencia de bandas de drogas, robos y asesinatos por ajuste de cuentas.

miran, advertimos la presencia de letras que refieren al “amor romántico” y también con connotaciones sexistas e imágenes que destacan la ostentación de riqueza y escenas de la vida cotidiana barrial (Tosoni y Tosoni, 2021). Por lo cual, en el proyecto de investigación en curso, *Desigualdades sociales, diferencias culturales e inclusión educativa en escuelas del Gran Mendoza* (SIIP UNCuyo 2022-2024), uno de sus objetivos es comprender las clasificaciones sobre desigualdades sociales y de género en la música que escuchan y cantan los niños. *La estrategia metodológica:* cualitativa y la técnica que privilegiamos es la observación participante en encuentros con niños (Milstein, 2015) en actividades del *Taller de Noticias de y para niños (PSE)* con chicos de 7mo. grado en escuelas primarias.³

El Rap de los chicos

Recuperé la experiencia de la visita a la Radio Cuyum para transmitir noticias del 7mo. grado de la Esc. N° 1 en noviembre de 2021. En aquella oportunidad, los niños de 7mo. visitaron la Radio Comunitaria para transmitir sus noticias. Ingresaron al estudio por grupos junto con las estudiantes y las docentes, donde leyeron las noticias preparadas y presentaron los temas elegidos. El segundo grupo que ingresó al estudio eran dos chicos, su maestra estaba contenta porque, ellos habían preparado un rap, a pesar que no habían participado mucho en las actividades en el aula. Estando al aire, la locutora les preguntó, que habían traído y Jonathan y Joel contestaron que traían un rap. Entonces, le pidieron al operador “una buena pista” y cantaron:

Los chicos del barrio/ Estaban quemando flores/ Estaba todo tranquilo /Hasta que llegaron los clones/ Cayó la policía con pistola y furgones/ A uno de nosotros le dispararon en el pie/Cayó ensangrentado/ Llorando y quejándose/La madre nos dio la noticia/ Que mataron al Carlos/ Todos estaban llorando.

El rap relata una situación en el barrio: los chicos estaban tranquilos y relajados fumando marihuana, cuando son interrumpidos por un móvil policial. Los policías estaban armados le dispararon a uno de los chicos, cuya madre les avisó que había falleció. Cuando terminaron de cantar el rap, se produjo un silencio, ya que ni la maestra, ni las estudiantes de la Facultad esperan que el rap se refiriera a la violencia institucional. La locutora para romper el silencio comentó, “*son las cosas que pasaban en el barrio*” y les agradeció el rap. Sin duda, la visita a la Radio Comunitaria, habilitó a los chicos a hablar de sus experiencias de agresiones por parte de la policía, muerte, dolor e injusticias. El silencio de los adultos (maestra, locutora, estudiantes y profesora de la Facultad de Educación) al escuchar el rap, puede interpretarse como resultado de la sorpresa que experimentaron al escuchar que los chicos se animaron a cantar y hablar de los problemas de los jóvenes y la confirmación por parte de la locutora sobre estos sirvió para salir del silencio y reconocer la importancia del planteo de los chicos.

Luego de la visita a la Radio, en la escuela, la maestra les pidió a los chicos que escribieran sobre la experiencia. Uno de los chicos que interpretó el rap señaló:

Tuvo piola, cuando llegué pensé va a ser re feo, pero cuando me hicieron pasar primero a mí y a mi compañero. Vi los micrófonos y dije ‘uh, acá me hago estrella, je, je.’ La verdad no fue lo que pensaba, sino todo lo contrario, me gustó porque había muchas cosas piolas. Vi los micrófonos, las base y consolas. Al señor que pone música, le pedí temas y conocí como se trabaja en una radio por dentro. Y me sentía feliz, porque puede

³ Para conocer los resultados provisionarios de este proyecto, sugerimos consultar Tosoni, Aguilar y Montoya (2022).

cantar un tema hecho por mí y mi compañero. Me escuchó todo el barrio y por eso mi emoción.⁴

En el relato de la experiencia, Jonathan destacó el escenario (la Radio), las cosas (micrófonos y consolas) y la música (pistas y grabaciones), una persona (el operador) y mencionó a los oyentes del medio comunitario. El niño compartió su emoción al comunicar sus sensaciones y al ser escuchado en el barrio. La experiencia sin duda fue significativa para los chicos, para la escuela que lo subió a Facebook y para la Radio Comunitaria que valoró el mensaje. Los chicos se emocionaron y sintieron que eran escuchados, así la práctica del rap habilitó la denuncia de injusticia por parte de quienes la sufren a diario.

El rap que los chicos hicieron muestra cómo los adolescentes hacen música con lo que tienen en el lugar donde están (la escuela, la Radio Comunitaria), comunican sus problemas y valoran que los escuchen en el barrio. El rap fue utilizado por los chicos de 7mo. grado para pensar las situaciones que viven a diario en el barrio y también operó como un factor de habilitación de la comunicación.

La música y el baile en el patio de la escuela

Los actos y las fiestas son momentos singulares que alteran las rutinas escolares, porque hay una transformación de roles: los docentes son maestros de ceremonia, los niños son los protagonistas y las familias se convierten en el público. Estos eventos se caracterizan por la pluralidad de recursos puestos en juego: música, bailes, escenarios, ornamentación, vestimenta especial, invitados, etc. Además, las maestras dedican muchas horas a los ensayos con los niños los días previos.

Por mi parte, he participado de algunos festejos invitada por las directoras y he aprovechado estas instancias para observar las familias, sus características y sus formas de participación. En noviembre de 2021, en la Escuela N° 2, los docentes y el equipo directivo junto con las madres de la cooperadora organizaron la *Escuela Abierta* (como parte de actividades retomadas después de la Pandemia) y nos invitaron a participar a las profesoras del *Taller de Noticias*. La *Escuela Abierta* tenía por objetivo que las familias se acercaran a la institución, conocieran las actividades que realizan con los niños y colaboraran económicamente comprando en los puestos organizados por las madres de los diferentes grados. El destino de los fondos era pagar la cuota del servicio de emergencia médica, el cual está a cargo de la institución.

Esta *Escuela Abierta* se llevó a cabo en los días 11 y 12 de noviembre siguiendo los protocolos vigentes en el patio de la escuela. Yo asistí el 11 de noviembre en la mañana y el 12 de noviembre en la tarde. A continuación, describo una situación observada el primer día y que me llamó la atención.

El centro del patio era el escenario y en uno de los costados, a la sombra de los árboles, estaban los familiares sentados en sillas dispuestas en hileras. Alrededor del patio habían puestos de venta ensaladas de fruta, galletas de avena, jugos naturales y limonada. La decisión de ofrecer estos alimentos se enmarcaba en la propuesta escolar de promover la alimentación saludable. También, había una parrilla donde preparaban choripanes para vender al final de la jornada. Además, había un puesto del Centro de Salud que informaba sobre los servicios y horarios. Durante los preparativos, mientras se organizaban las presentaciones que había preparado las maestras de los diferentes grados, se escuchaba música por los parlantes, lo cual generaba un clima festivo.

⁴ El testimonio de los chicos junto con algunas fotos fue subido a la página de Facebook de la Esc. N°1.

Los primeros en ocupar el escenario fueron los chiques de la Sala de 5 años vestidos de conejitos y conejitas, comían zanahorias y saltaban junto su maestra al ritmo de una canción infantil. Luego, fueron ingresaron los niños de Primer grado vestidos de bananas y manzanas, quienes bailaron y cantaron la canción de las frutas. Después, los niños de Segundo grado bailaron una chacarera, vestidos de chinas y gauchos. Todas estas presentaciones fueron aplaudidas por los padres y madres de cada grado, quienes también se acercaban al centro del patio para fotografiar con sus celulares a sus hijos. La presentación que concentró la atención y más aplausos recibió fue el baile de los chiques de cuarto año, el tema elegido era El mismo aire de Camilo reversionado por La Konga; la coreografía consistía en que uno de los niños bailaba, el resto de sus compañeros ordenados uno al lado del otro, lo seguían. Todas las madres y los padres que estaban en las sillas se pararon, se acercaron al centro del patio y celebraron lo bien que bailaba el niño mientras lo filmaban y fotografiaban. (Nota de campo del 11 de noviembre de 2021).

Cuando escribía la situación como nota de campo, repasé la música de las distintas presentaciones de los grados y me llamó la atención que el tema el más aplaudido fue una reversión en ritmo de cuarteto ajeno al repertorio escolar (donde predomina el Género Infantil y el Folklore). Por lo cual, consideré oportuno, en este trabajo, profundizar en el conocimiento de la situación.

Luego, analicé la situación observada en el patio de la escuela. Reconocí, cómo la escucha del tema El mismo aire de La Konga, los movimientos corporales de los niños de 4to. grado y los aplausos de los familiares dieron lugar a un fenómeno social y musical. Esta experiencia colectiva habilitó formas de hacer, ser y sentir en los familiares y en los niños de sectores populares, porque se vincularon a la música y al baile que sentían como propios y con los cuales se identificaban. Asimismo, considerando que el baile como práctica que sirve para comunicarse con otros, la coreografía de los niños transmitían a las madres y a los padres y la vivencia del disfrute y la sensación de estar participando de una fiesta familiar. En síntesis, las prácticas musicales de escucha y baile en el escenario escolar interpelaron, alegraron y unieron a los niños y sus familias.

Búsquedas teóricas

En el marco del proyecto de investigación en curso y observando estas y otras situaciones nos pareció oportuno abordar la relación entre culturas populares y cultura escolar y las disputas simbólicas en el interior del Sistema Educativo. Por lo cual, dentro del *Programa Interinstitucional de Actualización de Posgrado en Sociología de la Educación: Revisitando, desde la contemporaneidad, textos clásicos del campo*,⁵ abordé los trabajos de Willis sobre la *cultura de los jóvenes de clase trabajadora* (1977) y los procesos de *Producción Cultural, Reproducción Cultural y Reproducción Social* (1993) y me interesó indagar sobre los planteos de Bourdieu respecto al *Espacio de los estilos de vida, la cultura legítima y las culturas populares* (1988). La intención de profundizar en la perspectiva de estos autores fue recuperar algunas categorías teóricas que me permitan elaborar preguntas sistemáticas sobre la dimensión simbólica de las desigualdades sociales, las jerarquías culturales y las culturas populares en las escuelas.

Willis, Producción cultural, La escuela como escenario de la producción cultural de los sectores populares, mercantilización de los bienes culturales y cultura común

Para Willis (1988) en la escuela, los jóvenes de clase obrera desarrollan una determinada concepción subjetiva de la fuerza de trabajo y la decisión objetiva de aplicarla al trabajo manual, que los prepara para entregar su fuerza de trabajo al peonaje. Así hay un elemento de auto-condena en su forma de asumir los roles subordinados en el capitalismo occidental.

⁵ Agradezco a Verónica Walker, Sonia Alzamora y Gabriel Rosales por la realización de este *Programa Interinstitucional de Actualización* y por la posibilidad que nos ofrecieron de aprender en el intercambio con colegas del todo el país.

Pero, esta *cultura contraescolar* de los jóvenes de clase obrera exhibe penetraciones parciales (captaciones o intuiciones incompletas sobre su condición) y limitaciones vinculadas a las relaciones de explotación capitalista y a su pertenencia a la clase trabajadora. Por un lado, por medio de estas construcciones simbólicas, ellos advierten parcialmente su lugar en la sociedad capitalista y la falsedad de la vía meritocrática propuesta por la escuela para escapar de su destino de trabajadores. Por otro lado, sus intuiciones están limitadas por su posición social, por lo cual, los chicos responden a la propuesta escolar apreciando el trabajo manual sobre el intelectual, celebrando la fuerza física y reforzando las relaciones patriarcales en el ámbito doméstico.

Willis concluye su libro señalando que hay márgenes de maniobra en la dimensión cultural, que los agentes son apropiadores activos y que hay posibilidades de alterar los sistemas simbólicos, las interpretaciones y las materialidades, las prácticas y las relaciones. Entonces, para este autor, la posibilidad de cambios culturales está dada por la capacidad de construir formas culturales alternativas a partir de las penetraciones parciales que presenta la contracultura escolar de los jóvenes de clase trabajadora.

Posteriormente, en el marco del debate académico sobre las conclusiones del libro *Aprendiendo a trabajar*, Willis (1993) precisó los conceptos de *Producción Cultural*, *Reproducción Cultural* y *Reproducción Social*, los cuales le sirvieron para sintetizar sus planteos y destacar la importancia de la dimensión cultural. Willis señaló que, para comprender la continuidad de las relaciones sociales capitalistas es necesario abordar primero la *Producción Cultural*.⁶

En relación a la *Reproducción Cultural*, su articulación con la *Producción Cultural* y su vínculo con la *Reproducción Social*, para Willis, la *Producción Cultural* incluye todas las formas culturales, las construcciones simbólicas, los lenguajes, las prácticas, los comportamientos ritualizados y los objetos materiales producidos por los agentes para dar sentido a sus vidas y construir sus identidades. Debido a que éstos participan de relaciones sociales de explotación y subordinación, estas formas culturales reciben del pasado restricciones y sufren controles que contribuyen a reforzar la cultura de clase heredada, a esto el autor denomina *Reproducción Cultural*. A través de estos procesos, la *Reproducción Cultural* contribuye al sostenimiento de las relaciones de explotación capitalista, que Willis denomina *Reproducción Social*.

En el marco del debate sobre su libro *Aprendiendo a trabajar*, Willis subraya que las escuelas son uno de los espacios donde los jóvenes de clase obrera producen significaciones y que las propuestas escolares influyen de manera diferente. Contra la idea de sentido común que los jóvenes de clase trabajadora producen sus formas culturales en la familia y en el barrio y luego, las confrontan con la cultura escolar en las instituciones escolares, Willis demuestra que la escuela es uno de los lugares donde los chicos producen sentidos y comportamientos propios en respuesta a la propuesta escolar (Willis, 1993).

Pero, Willis advierte que la escuela es una institución estatal, con objetivos proclamados por los discursos oficiales, por un lado, y con funciones reales en relación las condiciones del mercado laboral por otro. Asimismo, estos objetivos son mediados por agentes y funcionarios concretos que adhieren en parte a las propuestas oficiales, pero, que también buscan sobrevivir a las presiones diarias. Además, la escuela recibe las demandas de la clase obrera cuya experiencia en el ámbito laboral modela sus expectativas y genera respuestas adaptativas. Por lo cual, Willis considera que las instituciones ofrecen condiciones singulares

⁶ Producción Cultural designa, al menos en parte, el uso creativo de los discursos, los significados, los materiales, las prácticas y los procesos de grupo, para explorar, comprender y ocupar creativamente posiciones particulares en los conjuntos de posibilidades materiales, que en general, se halla disponibles. Cuando se trata de grupos oprimidos, esta definición ha de incluir probablemente formas de oposición y penetraciones culturales en lugares o territorios concretos y particulares. En un aparte, podemos destacar que el descubrimiento de estas formas secretas, reprimidas, informales y medio ocultas es un área especial para el desarrollo de un método cualitativo, etnográfico, matizado y "vivo" – pues tales procesos no dejan un registro público en la oficina burguesa de recuento. (Willis, 1993: 449).

e influyen de manera diferente en la conformación de la contracultura de los jóvenes, pero sus efectos pueden ser consecuencias no buscadas por los propios agentes.

En resumen, a partir de los resultados de su estudio sobre la contracultura de los jóvenes de clases trabajadoras y de las distinciones conceptuales entre *Producción Cultural*, *Reproducción Cultural* y *Reproducción Social* generadas en el debate académico sobre el mismo, Willis considera la *Producción Cultural* de los dominados como un espacio fundamental para la lucha y la resistencia. Si bien la *Producción Cultural* de los dominados presenta penetraciones condicionadas, sus interpretaciones pueden ser revisadas, sus intuiciones que pueden ser profundizadas y sus limitaciones que pueden ser superadas. Además, la escuela es uno de los territorios donde las clases dominadas producen formas culturales propias, por lo cual, los cambios en ella tienen consecuencias inintencionadas en sus construcciones simbólicas, en sus lenguajes, en sus materialidades y prácticas.

Por último, respecto a la *Producción Cultural* de las clases dominadas en el siglo XXI, en un artículo publicado en 2003, Willis plantea que las transformaciones culturales resultado de la mercantilización de los bienes simbólicos y las nuevas formas globales de comunicación digital han abierto un nuevo frente de lucha cultural, donde los sectores subordinados producen nuevas formas expresivas a las que él denomina *Cultura Común*. Esta *Cultura Común* resultado de la apropiación activa de las mercancías culturales ofrecidas por los medios de comunicación masiva, es un sitio de dialéctico, donde los sectores subordinados desarrollan su creatividad, por lo cual, las escuelas deberían explorar sus significaciones para conocer cómo ellos expresan su posición social y proponer terrenos prácticos para su autocomprensión.

Bourdieu: Espacio de los estilos de vida, Estilo de vida legítimo, Estilización y Luchas simbólicas y culturas populares

Desde la perspectiva de Bourdieu las desigualdades sociales presentan una dimensión objetiva expresada en la distribución de recursos económicos y culturales y una dimensión subjetiva significada en las clasificaciones simbólicas que usan los individuos para interpretar esas diferencias y su propia experiencia. La desigual distribución de recursos económicos y culturales configura relaciones de oposición y jerarquía en el *Espacio social* (Bourdieu, 1988). En el mismo, las familias se distribuyen según dos principios: el volumen global del capital (la suma del capital económico y capital cultural) y la composición del capital, es decir, la proporción de capital económico y capital cultural de su patrimonio. En el *Espacio social*, se pueden distinguir las clases sociales a partir del reconocimiento de las familias o individuos cercanos entre sí, porque disponen de un volumen y composición del capital similar (Bourdieu, 1988). En el *Espacio social*, las familias despliegan diferentes estrategias de reproducción (de cuidado, salud, educativas, laborales, simbólicas, identitarias, etc.) a fin de acumular recursos y mejorar su posición (Bourdieu, 1988).

Asimismo, la posición ocupada en el espacio social está asociada a unas prácticas, que son resultado de la combinación de las condiciones sociales y de las disposiciones del *habitus*. Las prácticas son enclasables, es decir, son susceptibles de ser clasificadas como propias de cada clase social y enclasantes, porque su realización permite asimilar determinados consumos a cada clase social (Bourdieu, 1988). La sistematicidad de los *habitus*, de las prácticas y su apreciación desde esquemas clasificatorios da lugar a los estilos de vida. Estos estilos de vida a su vez conforman un campo relativamente autónomo, el *Espacio de los estilos de vida*.

Entonces, para Bourdieu la combinación de las condiciones de vida y de *habitus* dan lugar a unas prácticas características de una clase social, que al ser apreciadas por los agentes permiten la configuración de un *Espacio de los estilos de vida*. Así la categoría de *Espacio de los estilos de vida* permite reconocer un campo específico con sus propias jerarquías y oposiciones que presentan una relación de homología con el Espacio social. En el *Espacio*

de los estilos de vida tienen lugar las luchas por establecer algunos estilos de vida como más legítimos y prestigiosos que otros.

Esta categoría de *Espacio de los estilos de vida* es significativa porque orienta la observación de las apreciaciones de los agentes y cómo éstos construyen jerarquías. También, permite abordar las disputas simbólicas en relación a la variedad de prácticas de las diferentes clases sociales. Así es importante indagar las desigualdades materiales u objetivas de los individuos o familias en el *Espacio social* y las jerarquías simbólicas producto de las apreciaciones construidas en torno a las variaciones que presentan los estilos de vida según clases sociales.

Asimismo, Bourdieu recupera de Weber la noción de *estilización de la vida*, para dar cuenta de las prácticas intencionales referidas a la alimentación, la vestimenta, el deporte, entre otras. Las cuales considera que son propias de las clases dominantes y de la pequeña burguesía, quienes pueden elegir conformar un estilo distinguido. Para Bourdieu, la *estilización de la vida* implica la prioridad conferida a los gustos de libertad sobre los gustos de necesidad y a privilegiar la forma sobre la función, por lo cual, solo las clases dominantes pueden estilizar sus vidas. (Bourdieu, 1988a).

En consecuencia, la razón por la cual las clases populares no pueden estilizar sus prácticas de alimentación, vestimenta, vivienda, entre otras se debe a sus condiciones de existencia. Bourdieu considera que el *habitus* de las clases populares se explica por el ajuste de sus gustos a las posibilidades objetivas, pero, reconoce variaciones en su interior (el gusto modesto y el gusto por aprovechar los buenos momentos (Bourdieu, 1988a:181). Esta negación de la capacidad de estilizar sus vidas que le atribuye Bourdieu a las clases populares fue criticada por Grignon y Passeron (1991), quienes consideraron que la distinción entre gustos de necesidad y gustos de libertad derivó en un error miserabilista, porque supone que éstas carecen de capacidad de elegir entre variaciones posibles de prácticas debido a que solo tienen gustos de necesidad.

Por mi parte adhiero a esta crítica de Grignon y Passeron y coincido con el señalamiento del error miserabilista en el que cae Bourdieu. Si bien, Bourdieu considera que las clases populares no están en condiciones de disputar en el *Espacio de los estilos de vida*, reconoce las construcciones simbólicas de las clases populares. Aunque, considera que éstas no pueden interpretarse en relación a las disputas por el establecimiento de una cultura legítima. Por mi parte, entiendo que Bourdieu reconoce la producción simbólica de las clases populares, pero establece un abismo entre sus construcciones y la cultura legítima, por lo cual, éstas no pueden participar de las disputas simbólicas en el *Espacio de los estilos de vida*, ya que sus prácticas solo operan como contraste de quienes sí pueden hacerlo (las clases dominantes o la pequeña burguesía).

En resumen, las categorías de Bourdieu que resultan pertinentes para abordar las desigualdades sociales, las construcciones simbólicas y las disputas por los estilos de vida son: Espacio social, Espacio de los estilos de vida y Cultura popular como construcción simbólica propia de un grupo social subordinado.

Interrogantes y líneas para seguir indagando las culturas populares en las escuelas

A partir de la situación observada en el estudio de la Radio, donde los chicos practicaron un rap sobre la violencia institucional que experimentan a diario en el barrio y recuperando las categorías teóricas de Willis anteriormente sintetizadas considero relevante seguir investigando:

¿Cuáles son las apropiaciones creativas de los niños de los sectores populares de los bienes culturales mercantilizados por los medios de comunicación?

¿Cuáles son sus intuiciones respecto a su posición subordinada en la sociedad?

¿Cuáles son las limitaciones impuestas por sus experiencias escolares y barriales?

¿Cómo puede la escuela como institución formal recuperar sus intuiciones y contribuir a superar sus obstáculos?

En relación a estos interrogantes considero que el desafío de los docentes en las escuelas es abrirse a las culturas populares e integrar las producciones culturales de los niños y los jóvenes a las actividades escolares.

A partir de las observaciones realizadas en particular sobre la situación de la música y el baile en el festejo escolar, considero que es importante seguir indagando:

¿Cuáles son los estilos de vida de los sectores populares en Mendoza?

¿Cuáles son los recursos materiales y culturales a los que apelan los sectores populares para estilizar sus vidas?

¿Cuáles son las prácticas que conforman el estilo de vida propuesto por la escuela a los sectores populares?

¿Cuáles son los usos del lenguaje de los niños de sectores populares en las escuelas? ¿Sus formas de expresión sirven para impugnar las prácticas escolares y la autoridad docente?

En el actual contexto de profundización de las desigualdades sociales, territorialización de la pobreza y a la estigmatización de los estilos de vida de los sectores populares por parte de los grandes medios de comunicación, creo que el desafío para las Ciencias Sociales es conocer a las culturas populares. Para lo cual, entiendo que los aportes conceptuales de Willis y Bourdieu sirven de guía de observación e interpretación.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1988). *La Distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- GRIGNON, C., y PASSERON, J. C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en Sociología y Literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- TOSONI, C., y TOSONI, M. (2018a). "Las noticias de los chicos y las chicas. La práctica del derecho a la comunicación en las escuelas y en la radio". *Novedades Educativas* N° 332, 25-30.
- TOSONI, C., y TOSONI, M. (2022). *Informe final Proyecto Desigualdades socioculturales, clasificaciones escolares y experiencias formativas de niños y niñas en escuelas primarias del Gran Mendoza*. Mendoza: SIIP. Programación 2019-2021 (Resol. N° 3922/2019 Universidad Nacional de Cuyo. Cod. N°06/H180).
- TOSONI, C., y TOSONI, M. (2018b). *Informe final del Proyecto: Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños en escuelas primarias del Gran Mendoza*. Mendoza: Inédito. SIIP UNCuyo. Programación 2016-2018 (Resol. N° 3853/16 CS , Resol. N° 903/2020 CS).
- TOSONI, M., AGUILAR, S., y MONTROYA, L. (2022). "Las prácticas musicales de los niños de sectores populares en escuelas de la periferia urbana de la ciudad de Mendoza". *XI Jornadas de Sociología de la UNLP Sociologías de las emergencias en un mundo incierto 5, 6 y 7 de diciembre*. La Plata. Disponible en <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/xi-jornadas/actas/ponencia-220715082754225180> .
- WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clas obrera. Traducción Rafael Feito*. Madrid: Ediciones AKAL .
- WILLIS, P. (1993). "Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción", En H. Velasco Maillón, F. J. García Castaño, y Á. Díaz de Rada (Comp.), *Lecturas de antropológia para educadores. El ámbito de la antropológia de la educación y de la etnografía escolar* (pp. 431-461). Madrid: Editorial Trotta.

WILLIS, P. (2008). "Los soldados rasos de la modernidad. La dialéctica del consumo cultural y la escuela del siglo XXI". *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1 núm. 3 setiembre, pp. 43-66.

11 tesis sobre el discurso y la política educativa de Cambiemos. Un análisis de la ofensiva neoconservadora en educación del período 2015-2019 en Argentina

Mariano Indart*

RESUMEN

La gestión iniciada en 2015 en Argentina con el gobierno de Cambiemos se propuso educar a la ciudadanía desde un renovado relato de raíces conservadoras y desde la puesta en marcha de varios dispositivos orientados desde las políticas públicas, no solo las que surgen del ministerio de Educación. Su objetivo fue poner fin a una manera de entender el papel del Estado y la dinámica de las relaciones sociales que, según sus voceros más importantes (no solo integrantes oficiales de la gestión sino intelectuales orgánicos de la sociedad civil y ciudadanos funcionarios en sentido gramsciano), han llevado al país al fracaso en un proceso iniciado “hace 70 años”. En otras palabras la intención es terminar con el *populismo*, que en la Argentina es sinónimo de *peronismo*. Procuramos que estas líneas colaboren con la reflexión sobre qué nociones de calidad educativa, de ciudadanía y de sociedad subyacen a la política educativa que orienta el gobierno de Cambiemos.¹ dado que desde allí se intenta no solo “*educar al educador*”; objetivo que queda manifiesto en todo lo que hace los cambios propuestos a través de modificaciones curriculares, intervenciones en el INFoD, proyectos de Ley, declaraciones mediáticas, etc. para con la formación docente inicial y continua y en el (des) trato para con las instituciones educativas de todos los niveles y sus docentes; sino que pretende también, *educativamente*, reforzar los rasgos más fuertemente reaccionarios del sentido común de la población en general.

Decidimos presentar el análisis siguiendo el modelo de las 11 tesis que fuera el utilizado por K. Marx en 1845, al elaborar un breve pero potente texto que desde entonces adquirió notoriedad en las ciencias sociales. En las mismas, el entonces joven filósofo alemán inauguraba, con la crítica simultánea al idealismo y al materialismo mecanicista, una novedosa epistemología de la praxis, que propone al materialismo histórico como un conocimiento científico de la dinámica social que se realiza y valida en la acción concreta sobre el mundo.² Lejos de semejante ambición, proponemos que el esquema sea interpretado aquí como un humilde homenaje al creador de una filosofía que nos propone dejar de contemplar al mundo para colaborar con su transformación. El orden de presentación de las tesis es aleatorio, por lo que, consideramos, podría comenzarse la lectura por cualquiera de las mismas, dado que logran consistencia en su articulación y funcionamiento combinado, que le otorgan la organicidad lógica de todo discurso que busca consolidarse como hegemónico. En este sentido el achicamiento de la responsabilidad del Estado hasta reducirla al control de una calidad educativa medida desde datos estandarizados y con parámetros de mercado ; la educación como instancia neutral dirigida a preparar recursos humanos para el mundo globalizado; la centralidad de la tecnología como sinónimo de futuro; el liderazgo reemplazando la conducción política educativa; el repliegue de lo argumentativo y el pensamiento crítico y la entrada intempestiva de las emociones y las neurociencias; el desprecio por los docentes, sus organizaciones sindicales y la memoria histórica; el corrimiento de la responsabilidad educativa hacia el sujeto que aprende, constituyen, articuladamente, el combo educativo

* Universidad Nacional de Lujan. Adjunto de Sociología de la Educación. Mail de contacto marianoindart@yahoo.com.ar

¹ Al momento de escribir estas líneas Cambiemos aún conduce el gobierno pero ha perdido las elecciones nacionales y en la Provincia de Bs As a manos del Frente de Todos, que asumirá en diciembre de este año.

² Las tesis completas pueden consultarse en <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>

del modelo neoconservador-neoliberal que desde el 2015 y hasta 2019 estuvo conduciendo la Argentina. La revolución educativa anunciada en Purmamarca en 2016, más allá de algún enunciado retórico referido a la inclusión, resabio entonces fresco del proyecto político educativo 2003-2015, inició un firme avance hacia el objetivo de ir cambiando algunos de los principales valores y principios de la educación pública argentina para intentar conducirla hacia una ciudadanía de mercado, una sociedad de emprendedores, de empresarios de sí, sin que esto signifique ser necesariamente propietario de un emprendimiento o una empresa, dado que se trata de una cuestión de actitud. El derecho social a la educación empieza a desaparecer de la jerga y los documentos educativos oficiales. Se intenta consolidar una sociedad de individuos atomizados que buscan su triunfo (salvación) en un mercado cada vez más competitivo y que deja de percibir al otro como parte de un proyecto de nación, de sociedad. Una versión despiadada de la vieja meritocracia liberal y funcionalista (Indart, Vazquez, 2019) incluso del capital humano del desarrollismo, donde todavía el Estado y sus soportes tenían un inevitable protagonismo. El modelo nos propone una ciudadanía de un individualismo exacerbado, donde cada uno pasa ahora a ser responsable exclusivo de su triunfo o derrota, medida exclusivamente con parámetros economicistas globales. La ofensiva de este modelo de sociedad va acompañada del avance en la mercantilización en todos los frentes, además del educativo: el de la salud, el de la seguridad social, el de las políticas de seguridad, es decir en todas aquellas dimensiones que en algún momento se plantearon como derechos de los ciudadanos que debía garantizar el Estado. Complementariamente el proyecto necesita de instalar la desconfianza y el odio al otro; al inmigrante, al *vago*, al pobre, al excluido, al diferente, al *perdedor*. A todos los que representan un espejo peligroso que debe evitarse y del cual hay que escapar. La movilidad ascendente es solo para algunos individuos ganadores y “por exceso”³ (Castel, 2010: 15-55). Sería interesante reflexionar urgentemente sobre este renovado proyecto de civilización que se despliega no solo aquí sino a escala planetaria desde el discurso capitalista globalizado, un discurso circular donde se disemina el arsenal de mercancías para tapar con objetos los vacíos existenciales de la miseria humana (Aleman, 2016: 13-57). Se trata de evaluar y dimensionar más allá de los fracasos económicos y el endeudamiento en el que deja a futuras generaciones el período 2015-2019, qué tipo de ciudadano y sociedad vamos a contribuir o no a edificar en adelante, teniendo en cuenta la inevitable intervención de los medios masivos y los algoritmos tecnológicos. Como afirmaba Marx en su tesis 11: se trata no solo de interpretar el mundo sino de transformarlo, pero teniendo en cuenta de que lo que está en disputa, en versión local- nacional, es parte del destino civilizatorio y planetario.

Palabras clave: educación-neoconservadurismo-despolitización-tecnocracia educativa-ciudadanía de mercado.

Introducción

En 1888 Engels publica las 11 tesis sobre Feuerbach, escritas por K, Marx en 1845;⁴ un breve pero potente texto que desde entonces adquirió notoriedad en las ciencias sociales. En las mismas, el entonces joven filósofo alemán inauguraba, con la crítica simultánea al idealismo y al materialismo mecanicista, una novedosa epistemología de la praxis, que propone al materialismo histórico como un conocimiento científico de la dinámica social que se realiza y valida en la acción concreta y transformadora sobre el mundo.⁵

⁴ K. Marx escribe estas 11 tesis a sus 27 años.

⁵ Las tesis completas pueden consultarse en <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>

Sin aspirar a tan ambicioso propósito, el objetivo aquí solo es utilizar como presentación el esquema de las 11 tesis para esbozar algunas de las dimensiones que, consideramos, constituyen principios estructurantes del discurso educativo que se viene sosteniendo a nivel nacional y en la provincia de Buenos Aires desde el 2015 y hasta 2019 inclusive⁶, y que tiene como laboratorio de ensayo, privilegiado y previo, a la política educativa que se viene desarrollando en la CABA desde que gobierna el Pro (luego Cambiemos y ahora Juntos por el Cambio). Estos principios constituyen orientadores de la política educativa y sostén *filosófico* de las medidas concretas que lograron (o intentaron) materializarse en el período que nos ocupa.

En aquel texto de más de un siglo, en la tesis número tres, Marx afirmaba:

“La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado”.

Con esto queda planteado que la educación se constituye en la praxis, en la instrumentación concreta de acciones y prácticas que modifican, dialécticamente, las condiciones objetivas y el mismo sujeto de la acción transformadora.

¿Cómo y para qué educa Cambiemos?

La gestión iniciada en 2015 se propuso educar a la ciudadanía desde un renovado relato de raíces conservadoras y desde la puesta en marcha de varios dispositivos, no solo los que surgen del ministerio de Educación. Su objetivo es⁷ poner fin a una manera de entender el papel del Estado y la dinámica de las relaciones sociales que, según sus voceros más importantes (no solo integrantes oficiales de la gestión sino intelectuales orgánicos de la sociedad civil y ciudadanos funcionarios en sentido gramsciano), han llevado al país al fracaso en un proceso iniciado “hace 70 años”. En otras palabras la intención es terminar con el *populismo*, que en la Argentina es sinónimo de *peronismo*.

En este sentido procuramos que estas líneas colaboren con la reflexión sobre qué nociones de calidad educativa, de ciudadanía y de sociedad subyacen a la política educativa que orienta el actual gobierno, dado que desde allí se intenta no solo “*educar al educador*”; objetivo que queda manifiesto en todo lo que hace los cambios propuestos a través de modificaciones curriculares, intervenciones en el INFD, proyectos de Ley, declaraciones mediáticas, etc. para con la formación docente inicial y continua y en el (des) trato para con las instituciones educativas de todos los niveles y sus docentes; sino que pretende también, *educativamente*, reforzar los rasgos más fuertemente reaccionarios del sentido común de la población en general.

El orden de las tesis que se presenta debajo es aleatorio, por lo que, consideramos, podría comenzarse la lectura por cualquiera de las mismas, pero alcanzan consistencia en su articulación y funcionamiento combinado, adquiriendo la organicidad lógica de todo discurso que busca consolidarse como hegemónico.

⁶ Aclaremos que estas reflexiones alcanzan a lo realizado hasta diciembre de 2019 dado que, al momento de escribir estas líneas, el resultado de las elecciones nacionales y en la Provincia de Bs. As. permiten hipotetizar acerca de un cambio de orientación en la política educativa dado el triunfo del Frente de Todos sobre Juntos por el Cambio (versión actualizada de Cambiemos) a partir de 2020.

⁷ En el texto alternaremos afirmaciones en tiempo pasado con otras en presente. Lo hacemos con la intención de dar cuenta de que si bien ocurrirá un cambio de gobierno la fortaleza del discurso conservador continuará presionando desde posiciones de poder en la sociedad política y la sociedad civil.

Tesis 1

Los objetivos educativos son “neutrales” y responden a las necesidades de la globalización

La educación para la actual gestión tiene como propósito fundamental preparar a los ciudadanos y adecuar la sociedad a las “necesidades del mundo actual”. Dichos requerimientos serían propios de la globalización, que es planteada como inevitable y resultado de la evolución tecnológica y el progreso de la civilización (hiper) moderna.

El modelo educativo prioriza la eficiencia y la productividad en función del desarrollo económico, y promueve el avance de especialistas de la denominada *tecnocracia* educativa, es decir, de experticias que se presentan como ajenas a intereses políticos, siempre considerados como desvíos que potencian la corrupción y el conflicto al interior de las sociedades. Los problemas educativos se relacionan siempre con la inadecuación de aspectos técnico-administrativos, vinculados a la necesidad de actualización constante.

En este sentido el único objetivo *político* referido a la educación que se explicita es el de afianzar la *transparencia democrática* y la *república*, como instancias orientadas al bien común y al respeto a la institucionalidad, es decir, evitando dar cuenta de los conflictos inherentes a la política misma.

Dicho propósito necesita desmontar la excesiva *politicidad* que habría generado el proyecto educativo del período 2003-2015, considerado como un modelo educativo que dificulta la libertad y la autonomía individual, al sostener que la educación es inevitablemente un “acto político” y avanzar con un Estado educador, siempre buscando un sospechoso *adoctrinamiento ideológico*.

Tesis 2

El Estado es el encargado del “control de calidad” de la educación pública

El papel del Estado en la educación ha sido central desde el inicio de los sistemas educativos modernos. El iluminismo y el funcionalismo, desde principios filosóficos y sociológicos vinculados al discurso educativo liberal, le adjudican una función estratégica vinculada a la necesidad de responsabilizarse del cumplimiento de los objetivos de dichos sistemas para garantizar la gobernabilidad, legitimidad, consolidación del orden social y la solidaridad nacional.

Desde la perspectiva crítica se ha considerado a la escuela, para decirlo sintéticamente, como aparato ideológico del Estado capitalista (Althusser, 1970: 9-66) o como territorio de disputa, entendiendo a la educación y al Estado como espacios donde se “condensan relaciones de fuerza entre clases y fracciones de clase” (Poulantzas, 1988: 152-175).

En los 90’ del siglo pasado, con la primera oleada neoliberal, el Estado intervino activamente en el propio achicamiento de su radio de intervención, propiciando una serie de privatizaciones, justificándose en la crisis de Deuda y del Estado Social en general. El abandono de la educación pública y el avance de la escuela privada se tornaron evidentes desde ese entonces hasta la crisis neoliberal de fin de siglo y el inicio de los denominados proyectos populistas de fines del siglo XX y primeros años del XXI.

El Estado volvió entonces a un fuerte papel interventor en lo educativo e incluso a ampliar su responsabilidad consagrando a la educación como derecho social y con fuertes iniciativas vinculadas a la inclusión y al aumento del financiamiento de nuevos programas y proyectos. Sin espacio aquí para reflexionar y debatir sobre la eficacia y el

impacto de las distintas iniciativas⁸, es muy visible el cambio que se opera desde diciembre de 2015 al asumir el gobierno de Cambiemos.

Esta segunda oleada neoconservadora y neoliberal coloca en el centro de la mira la “ineficiencia e improductividad” del Estado y la educación pública, deslizándose, en lo que hace a su responsabilidad, hacia un papel vinculado al “control de su calidad”, merced a instrumentos estandarizados y orientados a la comparación entre países, tomando fundamentalmente a los de la OCDE como parámetros orientadores.

Este corrimiento desde la responsabilidad indelegable y garante de derecho social hacia funciones de control es acompañado por un proceso de endoprivatización y management público al interior del mismo Estado, que es gestionado con criterios de empresa y lógica de mercado (Carli, 2017: 101-121).

TESIS 3

Desinversión estatal-educativa. Avance de la mercantilización y entrada de fundaciones privadas y religiosas

La gestión de Cambiemos considera que la educación pública es ineficiente, ineficaz e improductiva. Y que gran parte de la responsabilidad de estas falencias se debe a que la burocracia estatal es incapaz de una buena administración y seguimiento de los procesos educativos. En este sentido es notable el retroceso que viene ocurriendo en la inversión educativa como porcentaje del PBI del 2015 al 2019.⁹

Acompañando la permanente crítica a la educación pública y sus docentes se viene dando un avance de organizaciones e instituciones pertenecientes a la sociedad civil, de origen empresarial y/o religioso en el ámbito educativo.

Dado el objetivo explicitado de adecuar la educación a la globalización del siglo XXI, las organizaciones vinculadas al mercado, sostienen coherentemente desde esa perspectiva, son las más adecuadas, dado que se mueven dentro de una lógica mercantil y productiva. Si nos corremos de la retórica y nos dirigimos a la materialidad, podemos apreciar que esto se plasmó en un avance mercantil sobre el campo educativo, donde creció el negocio de empresarios dedicadas especialmente a aspectos que hacen a la *calidad educativa* (UNIFE, 2018. Indart, Vazquez, 2019).

Como ocurre en todo ámbito donde el Estado se repliega, el mercado encuentra un espacio propicio para instalar la lógica del lucro y la consecuente obtención de ganancias.

En lo religioso se acentúa la dimensión neo-conservadora del proyecto educativo en curso, que acentúa ciertos rasgos vinculados a la caridad, al bien común, a los valores morales compartidos, evitando una lectura política de la desigualdad. Desde la mirada religiosa conservadora se despliega la crítica de todo lo relacionado con la ESI¹⁰ y a todo lo que proponga una mirada alternativa en relación al “género”, considerado como desviación de la una sexualidad de origen “natural”.

⁸ Para analizar las propuestas de política educativa entre 2003 y 2011 puede consultarse el texto-Feldfeber, M., Gluz, N. (2011): “Las políticas educativas en argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”, Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>

⁹ Según datos de Banco Mundial en 2016 el porcentaje del PBI destinado a educación fue del 5,6% cuando había llegado al 6,8 en 2011. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS> y hay datos de la disminución de la inversión educativa total desde entonces y hasta el 2019. Puede consultarse la información elaborada por el CIPPEC en <https://www.perfil.com/noticias/economia/cuanto-cayo-la-inversion-en-educacion-en-argentina.phtml>

¹⁰ Educación Sexual Integral.

Tesis 4

El educando como emprendedor: desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje. Éxito, fracaso, resiliencia

El Estado como garante del derecho social a la educación propone al docente y la enseñanza en lo que hace a la responsabilidad de que los alumnos aprendan. Desde el 2015 se percibe un sutil pero no menos firme desplazamiento hacia la responsabilidad del individuo que aprende, justificado en la necesidad de superar un período en el que el derecho era una excusa para ocultar la prebenda y el facilismo, en el que “aprueban todos” amparándose en la noción de inclusión.

Este corrimiento es coherente con el discurso del *emprededurismo*, que considera que el éxito y/o el fracaso constituyen resultados de la voluntad y capacidad de cada individuo, en una reversión actualizada y modificada de la teoría del *capital humano* del desarrollismo¹¹. Ambos enunciados que tienen a la meritocracia como supuesto subyacente.

El concepto psicológico de *resiliencia* reaparece para elogiar las conductas de individuos que, en condiciones desfavorables, logran soportar y, a pesar de todo, salir a flote.¹²

Tesis 5

Lo colectivo y sindical es sinónimo de burocracia, corrupción, ineficiencia y atraso

Larga es la disputa por el sentido del trabajo docente que viene efectuando el sindicalismo en argentina desde la creación de CTERA en la década del 70', dado que en el discurso educativo tradicional suele asociarse a la docencia con una vocación, un rol, una profesión, incluso un sacerdocio.

Desde el 2015, el ataque discursivo permanente a dirigentes sindicales¹³, desde las autoridades educativas y desde los medios de comunicación hegemónicos, se orienta a desprestigiar a la organización colectiva de trabajadores de la educación y a la conceptualización de la tarea como “trabajo docente”. La apelación a voluntarios realizada desde autoridades provinciales en 2017, cuando se realizaba un paro masivo de docentes, intentaba enfatizar, en un sentido común hegemónico en ese registro, que la educación es un acto desinteresado, de amor y entrega, y que esos principios eran contradecidos por la injerencia politizadora del gremialismo docente.

La disputa entre las autoridades de la provincia de Buenos Aires y el colectivo sindical alcanzó niveles sumamente graves con las muertes de Sandra y Rubén en Moreno en 2017 y todo lo que vino después¹⁴.

¹¹ Una diferencia importante con la noción de capital humano del desarrollismo es que en los años 50' y 60' el Estado funcionaba como trasfondo de la iniciativa individual, brindando soportes en relación a la capacitación de los sujetos y orientando la inversión educativa hacia las prioridades definidas por el modelo de desarrollo promovido desde cada Estado Nación. En el *emprededurismo* el Estado se corre de estas funciones dejando al individuo como exclusivo promotor de su éxito o fracaso en un mercado de competencia. Puede consultarse el texto de Aronson, P. (2007): “El retorno de la teoría del capital humano” en *Fundamentos en humanidades*, Univ. Nacional de San Luis, Argentina, Año VIII.

¹² Es interesante la foto publicada por el Ministerio de Educación, y que circuló mucho por las redes en 2019, que mostraba un niño yendo a la escuela a caballo en el norte argentino, atravesando dificultades, y cómo se elogiaba su actitud individual, sin mencionar siquiera la responsabilidad del Estado en relación a esas dificultades.

¹³ No solo se trató de hablar mal de los dirigentes sindicales en relación a la corrupción y demás, también se sucedieron amenazas concretas sobre los principales y más conocidos. Por ejemplo R. Baradel de SUTEBA sufrió amenazas concretas dirigidas a su persona y a su familia.

¹⁴ Nos referimos a la explosión de gas ocurrida en la escuela 49 de Moreno, Provincia de Bs As, que terminó con la vida de Sandra Calamano (vice directora) y Rubén Rodríguez (auxiliar) el 2 de agosto de 2018. (La

La intención que los docentes se piensen a sí mismos como individuos comprometidos para con los demás pero ajenos al colectivo de trabajadores y sus organizaciones es una de las premisas centrales del proyecto educativo iniciado en 2015, que sin duda intenta consolidar un clima favorable a la flexibilización laboral del trabajo docente.

Tesis 6

Avance de la noción de “liderazgo educativo” (directivos, co-docentes, estudiantes avanzados, “voluntarios”)

La noción de liderazgo tiene una larga tradición en el mundo político-social, como sinónimo de compromiso y militancia de dirigentes elegidos legítimamente por movimientos e iniciativas políticas y sociales. Aquí se trata de otra versión, la que proviene del mundo económico privado.

El concepto de conducción es reemplazado por el de liderazgo educativo, sinónimo de innovación y competencia para los desafíos del mundo actual. El docente como trabajador es presentado como sinónimo de burócrata desinteresado y sin compromiso con su trabajo. Desde el discurso educativo de Cambiemos los derechos adquiridos constituyen privilegios que fomentan la vagancia y la indiferencia en relación al trabajo de enseñar. Se propone como necesario fomentar una nueva cultura educativa que promueva el liderazgo para conducir los procesos educativos de manera *empresarial*.

Se trata no tanto de una formación demasiado exigente, dado que se combina perfectamente con la mera ejecución de enlatados educativos producidos por tecnócratas, sino de un cambio actitudinal. Puede percibirse cierta semejanza (actualizada a los cambios tecnológicos de la globalización neoliberal actual) con el auge de la “calidad total” que inundó el campo educativo durante los 90’, cuando empresarios recorrían el país dando charlas y apadrinando escuelas humildes para convertirlas en mini-empresas exitosas. En este caso también se incluye al voluntariado, como emblema de que los deseos y las ganas constituyen la dimensión principal de la superación.

Tesis 7

Nuevo protagonismo de la educación “emocional” y las neurociencias

La fuerte entrada de las temáticas vinculadas a lo emocional y el auge de las neurociencias constituyen algunas de las innovaciones más visibles de la gestión educativa cambiemita, sobre todo en el ámbito de la formación y capacitación docente.

Las distintas disciplinas vinculadas con las emociones, ejercitaciones diversas relacionadas con la relajación, respiración y la superación de conflictos, técnicas de origen oriental, etc. hacen su ingreso en las escuelas como paliativo ante las presiones a que están sometidos los docentes en su labor cotidiana. Se trata de una iniciativa destinada a los docentes que, de esta manera, tendrían más elementos para afrontar la cada vez más dramática realidad que rodea las aulas en tiempos de crisis. Las cuestiones vinculadas a condiciones de trabajo, salariales y derechos quedan relegadas dado que, según el perverso discurso oficial, la actitud individual es lo central y determinante en el mundo laboral en general y educativo en particular.

El lugar cada vez más central que van adquiriendo las neurociencias, sin duda constituidas por disciplinas importantes y necesarias de ser incluidas en la consideración

UNLu ha elaborado un documental titulado Escuela Bomba en 2018 que constituye un importante testimonio de lo ocurrido).

de factores que intervienen en los procesos educativos, eclipsa la importancia de los factores sociales condicionantes del rendimiento escolar.

Los problemas de aprendizaje tienden a asociarse fundamentalmente, desde esta perspectiva, a factores orgánico/naturales más que a problemáticas de origen socio-histórico relacionadas con la desigualdad y la injusticia social.

Tesis 8

Predominio de las “experiencias” y la “resolución de problemas” por sobre los contenidos como criterio de enseñanza

El avance de los procedimientos por sobre los contenidos se viene justificando desde los 90' con el argumento de que no sirve “llenar de conocimientos memorísticos” a los educandos, sino que se trata de ayudarlos a razonar y resolver problemas. Es el momento en que empiezan a aparecer, sin prisa pero sin pausa, las técnicas de estudio, las estrategias didácticas, las metodologías, como centrales a la hora de plantearse qué debe ser enseñado, relativizando la importancia de los contenidos. Concomitantemente se produce el avance de la propuesta de enseñar a través de experiencias concretas, que permitan aplicar habilidades y capacidades para enfocar e intentar resolver problemas considerados significativos.

Es difícil de cuestionar la necesidad de “aprender a aprender” y la importancia de la “experiencia”. Lo que sí puede hipotetizarse es que si se combina su efecto con las otras ideas estructurantes del modelo educativo neoconservador y neoliberal, aparece un desplazamiento hacia aprendizajes de habilidades que, con el argumento de ser “universalmente necesarias”, evitan la toma de conciencia identitaria que puede lograr un aprendizaje histórica y territorialmente situado, además de promover un relativismo de toda problemática que debe ser resulta técnicamente por cualquiera en cualquier lugar, y no necesariamente como parte de una totalidad histórica concreta que merece ser comprendida¹⁵.

La experiencia es clave para lograr aprendizajes significativos, pero para que ello no ocurra de manera descontextualizada se necesita de contenidos disciplinares y conceptuales, desde las cuales orientar las técnicas de resolución, además de procurar una mirada hermenéutica. Priorizar la experiencia y la resolución de problemas como válidos en sí mismo corre el riesgo de conducir a una formación tecnocrática que dificulta entender las relaciones de poder y dominación social que contextualizan los problemas y las experiencias concretas de cada realidad social.

Tesis 9

Centralidad de la tecnología. Sinónimo de globalización, evolución y futuro

La apreciación acrítica de la tecnología como sinónimo de progreso es central en el proyecto educativo iniciado en 2015. Esto no quiere decir que se materialice en el apoyo concreto a programas como el Conectar Igualdad (que fue discontinuado casi de inmediato desde el 2016), o a la inversión en ciencia y tecnología, que no ha cesado de sufrir recortes e incluso perdió, durante el gobierno de Cambiemos, su carácter ministerial. Se trata más bien de una impronta tecnológica que funciona como sustrato simbólico de modernidad y futuro, fomentada con expresiones del tipo “formar pilotos de drones”.

Para este proyecto no es el Estado quién debe hacerse cargo de la inversión tecnológico educativa, sino las mismas empresas interesadas en formar usuarios también

¹⁵ Algo de esto está en los argumentos de quienes defienden las Pruebas PISA.

interesados en sus propias carreras profesionales, ahora necesitadas de construir “modelos biográficos”¹⁶ (Castel, 2010: 15-55) en el exigente mercado de competencias laborales.

El deslumbramiento con la robótica, la virtualidad y demás soportes digitales llega al punto de cuestionar el vínculo presencial educador-educando, planteado como obsoleto resabio de una época que estaría llegando a fin.

Tesis 10

La calidad educativa medida desde evaluaciones estandarizadas

Es innegable pronunciarse a favor de “mejorar la calidad educativa”. Claro que la afirmación expresada sin más da por sentado que todos entendemos lo mismo acerca de los parámetros de dicha calidad.

Cuando no hay aclaración es probable que la interpretación sea la incorporada en el sentido común hegemonizado, moldeado desde el discurso educativo tradicional, donde el aprendizaje se mide por datos obtenidos en exámenes. Sin espacio para debatir aquí sobre las múltiples alternativas y dimensiones que podrían ser involucrados como indicadores de una mejora en lo educativo (por ejemplo el avance en la inclusión y el acceso a la escolaridad de poblaciones históricamente excluidas, dimensiones vinculadas al pensamiento crítico, etc.), podemos reconocer que, para la gestión educativa cambiante, la calidad educativa se mide por el rendimiento en exámenes estandarizados, elaborados desde las autoridades jurisdiccionales, provinciales, nacionales (el operativo Aprender, ex ONE, anualizado desde el 2016) , e internacionales (fundamentalmente con criterios de la OCDE que se expresan claramente en las pruebas PISA).

Incluso para evaluar la formación docente se planteó el operativo Enseñar, que mediría la calidad de la educación recibida en los institutos terciarios, desconsiderando la eficacia de cuatro años de variadas y permanentes formas de evaluación llevadas adelante por las instituciones formadoras, sobre todo en el campo de la práctica y desde criterios vinculados a la identidad institucional y territorial.

No hay duda de que la medición de datos aspira a instalar una cultura del ranking y de competencia entre instituciones educativas y entre docentes, y sobre todo a desprestigiar la educación pública nacional en relación con los logros del “mundo desarrollado”.

El único rubro que durante esta gestión creció en lo que hace a la proporcionalidad dentro del presupuesto educativo es el de la evaluación, área para la cual se han creado incluso nuevas instituciones provinciales y nacionales. Este punto se relaciona con uno anterior, donde señalábamos el papel de “control de calidad” que asume el Estado, como si no fuera el responsable indelegable de un derecho social, sino un observador objetivo y neutral de una tarea que cada vez más depende de cada institución y cada individuo en competencia con los demás.

Tesis 11

Deshistorización. Negación de la memoria como sinónimo de atraso. Centralidad del presente y el futuro

¹⁶ Ver Castel incertidumbre

“No tiene sentido seguir mirando hacia atrás”, donde se encuentra una historia de desencuentros y fracasos”. El modelo educativo de Cambiemos anhela dar vuelta la página del pasado definitivamente, por varias razones.

La historia politiza, es decir, inevitablemente explicita los conflictos de poder y los modelos de sociedad en disputa a lo largo del desarrollo temporal de una nación. Por otro lado el pasado aparece como sinónimo de fracaso; la alusión permanente a “los últimos 70 años” actúa como mantra que obliga a mirar solo “para adelante”. Además, el énfasis que la política educativa 2003-2015 había otorgado a la “memoria reciente” actúa como una incitación permanente hacia lo que este modelo desprecia: “el pensamiento crítico”.

Los (escasos y discutibles en lo que hace a su reconocimiento como tales) referentes filosóficos del gobierno actual alardean de la necesidad de un pensamiento emocional “positivo” como antídoto ante un pensamiento crítico obstinado, que pretende que todo puede ser puesto en debate y disputa (Feldman, 2019)¹⁷.

Por otro lado, la historia no es una disciplina “productiva”, es decir, no cotiza en el mercado global. Debe ser reemplazada por la asunción del presente como inevitable y por una visión de futuro que nos encuentre preparados para ser “ciudadanos del mundo”, sin otra identidad que la dictada por los parámetros del discurso capitalista en su fase global-neoliberal.

Algunas reflexiones finales sobre el sentido de la educación pública en el siglo XXI

El achicamiento de la responsabilidad del Estado hasta reducirla al control de una calidad educativa medida desde datos estandarizados y con parámetros de mercado ; la educación como instancia neutral dirigida a preparar recursos humanos para el mundo globalizado; la centralidad de la tecnología como sinónimo de futuro; el liderazgo reemplazando la conducción política educativa; el repliegue de lo argumentativo y el pensamiento crítico y la entrada intempestiva de las emociones y las neurociencias; el desprecio por los docentes, sus organizaciones sindicales y la memoria histórica; el corrimiento de la responsabilidad educativa hacia el sujeto que aprende, constituyen, articuladamente, el combo educativo del modelo neoconservador-neoliberal que condujo la Argentina entre 2015 y 2019.

La revolución educativa anunciada en Purmamarca en 2016, más allá de algún enunciado retórico referido a la inclusión, resabio entonces fresco del proyecto político educativo 2003-2015, inició un firme avance hacia el objetivo de ir cambiando algunos de los principales valores y principios de la educación pública argentina para conducirla hacia una ciudadanía de mercado, una sociedad de emprendedores, de empresarios de sí, sin que esto signifique ser necesariamente propietario de un emprendimiento o una empresa, dado que se trata de una cuestión de actitud. El derecho social a la educación empezó a desaparecer de la jerga y los documentos educativos oficiales desde entonces.

Se intenta consolidar una sociedad de individuos atomizados que buscan su triunfo (salvación) en un mercado cada vez más competitivo y que deja de percibir al otro como parte de un proyecto de nación, del lazo social constitutivo de toda sociedad. Una versión despiadada de la vieja meritocracia liberal y funcionalista (Indart, Vazquez, 2019) incluso del capital humano del desarrollismo, donde todavía el Estado y sus soportes tenían un inevitable protagonismo. El modelo nos propone una ciudadanía de un individualismo exacerbado, donde cada uno pasa ahora a ser responsable exclusivo de su triunfo o derrota, medida exclusivamente con parámetros economicistas globales.

¹⁷ Libro de Cinicracia

La ofensiva de este modelo de sociedad va acompañada del avance en la mercantilización en todos los frentes, además del educativo: el de la salud, el de la seguridad social, el del transporte, el financiero, el de las políticas de seguridad, es decir en todas aquellas dimensiones que, desde los modelos nacional-populares, se plantean como derechos de los ciudadanos que deben ser garantizados y estar al servicio del ser humano y no de la ganancia privada.

Complementariamente el proyecto neoliberal necesita instalar la desconfianza y el odio al otro; al inmigrante, al *vago*, al pobre, al excluido, al diferente, al *perdedor*. A todos los que representan un espejo peligroso que debe evitarse y del cual hay que escapar. La movilidad ascendente es solo para algunos individuos ganadores y “por exceso”¹⁸.

Sería interesante reflexionar urgentemente sobre este renovado proyecto de civilización que se despliega no solo aquí sino a escala planetaria desde el discurso capitalista globalizado, un discurso circular donde se disemina el arsenal de mercancías para tapar con objetos los vacíos existenciales de la subjetividad (Aleman, 2016: 13-57).

Se trata de evaluar y dimensionar más allá de los fracasos económicos y el endeudamiento en el que deja a futuras generaciones el período 2015-2019, qué tipo de ciudadano y sociedad vamos a contribuir o no a edificar en adelante, teniendo en cuenta la inevitable intervención de los medios masivos y los algoritmos tecnológicos.

Como afirmaba Marx en su tesis 11: se trata no solo de interpretar el mundo sino de transformarlo, pero teniendo en cuenta de que lo que está en disputa, en versión local-nacional, es parte del destino planetario.

Referencias bibliográficas

- ALEMAN, J. (2016). “Horizontes neoliberales en la subjetividad”.
- ALTHUSSER, L. (1998). Ideología y aparatos ideológicos de Estado, Buenos Aires: Ed. Nueva Visión. pp. 9 a 66. (Original, 1970)
- ARONSON, P. (2007). “El retorno de la teoría del capital humano” en Fundamentos en humanidades, Univ. Nacional de San Luis, Argentina, Año VIII.
- CASTEL, R. (2010). “Prefacio. Una gran transformación” en *“El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones y estatuto del individuo”*, Buenos Aires, FCE.
- CARLI, S. (2017). “Management público, conservadurismo y reocupación estatal: el lugar de las universidades públicas”, en Filmus, D.: Educar para el mercado. Ed. Octubre, Bs. As.
- FELDMAN, S. (2019). La conquista del sentido común. Cómo planificó el macrismo el cambio cultural. Ediciones Continente. Capítulos seleccionados.
- INDART M., VAZQUEZ S. (2019). Emprendedurismo y meritocracia en la evaluación de la formación docente, inédito.
- INDART, M. (2017). “El Estado y las Políticas Públicas: sentido común y perspectiva crítica” en Educación, políticas públicas y hegemonía. Aportes desde la sociología de la educación. EdUNLu.
- MARX, K. (original 1845). Tesis sobre Feuerbach disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/45-feuer.htm>

¹⁸ El texto de Castel citado precedentemente y que figura en la bibliografía trabaja las nociones de individuo por “exceso” e individuos “por defecto”.

PUIGGRÓS, A. (2018). La educación y los mercaderes del tiempo. P 12 disponible en <https://www.pagina12.com.ar/95373-la-educacion-y-los-mercaderes-del-tiempo> 13/2/18.

UNIFE (2018) "Viejas y nuevas formas de mercantilización de la educación" Memoria del Seminario Internacional del 31-10 al 2-11 de 2017 en <http://observatorio.unife.edu.ar/wp-content/uploads/2018/07/version-web-seminario-internacional-clacso.pdf>

Fuentes consultadas

Documentos educativos (2015-2019): Proyecto Aguilar, Plan Maestro, nuevos DC para Educación Primaria e Inicial de la Pcia de Bs As, Nuevo DC para los profesorados de educación Secundaria de la Pcia de Bs As

La larga sombra del trabajo, sobre las políticas de inclusión social

Emilio Seveso*

RESUMEN

En tanto nodo de controversia, aquí discutimos la importancia de un movimiento analítico desde el foco de los estudios clásicos en Sociología de la Educación hacia nuevos campos de indagación. Para fundamentarlo, focalizamos en el problema de las políticas sociales que están orientadas a la inclusión en los mercados de trabajo (de acuerdo con su expresión en planes de empleo transitorio, programas de transferencia condicionada y procesos de formación), puntualizando en una serie de dimensiones convergentes, pertinentes para el estudio desde un punto de vista sociológico. Interpelando su vigencia institucional y relativa importancia estructural, destacamos además la relevancia de las políticas sociales como modalidades de disciplinamiento y control, que en su contenido específico derivan en modalidades de regulación clasista.

Palabras clave: políticas sociales - Sociología de la Educación - trabajo.

Introducción

Como parte de las discusiones relativas al campo de estudios de Sociología de la Educación, en este ensayo interrogamos el carácter estratégico de las políticas sociales de inclusión al mercado de trabajo. En particular, nos interesa discutir su escenificación como propuestas de formación de “capital humano” y especificar, en tanto nodo de controversia, su importancia relativa como mecanismos de control y disciplinamiento. Como parte de la estructura argumental, daremos un primer acercamiento al posicionamiento hegemónico sobre las políticas de formación laboral -y al doble interés, históricamente situado- de los tecnófobos públicos y de los eruditos académicos. Luego, en la dirección de los representantes del denominado “enfoque de la reproducción”, puntualizaremos en sus consecuencias ambivalentes y diferenciales.

Al caracterizar el estado de hipertrofia que significan este tipo de iniciativas, el recorrido impugna, primeramente, el marco moralizante y productivo que usualmente es atribuido a las políticas sociales contemporáneas. A su vez, en un segundo lugar, abre un marco amplio de discusiones para el campo de las Ciencias Sociales, en general, y de la Sociología de la Educación, en particular; especialmente al proponer un movimiento analítico desde el foco de los estudios clásicos hacia múltiples ejes de indagación. No se trata de reclamar a las políticas sociales como objeto de indagación; ni siquiera de cristalizar una perspectiva para su abordaje. En todo caso, contra la pretensión de cristalizar los campos de saber, insistimos en el carácter plástico de los fenómenos bajo estudio; y en contra de la supuesta disolución disciplinar, avivamos la reflexividad desde la efectiva puesta en juego de un punto de vista sociológico.

Propuesta de discusión: las políticas de formación al trabajo en contexto

Partiremos de un diagnóstico históricamente situado. A pesar de las condiciones de segmentación y precarización de los mercados regionales -síntoma de la crisis estructural del capitalismo-, la formación para el trabajo y la inserción laboral son reconocidas como medios basales de subsistencia y bienestar futuro para las personas. De allí la tendencia hacia la cristalización de un abanico sumamente amplio de políticas de subsidiariedad y formatos de

* Docente de Sociología de la Educación (FCH/UNSL). Investigador Adjunto del CONICET. Mail de contacto: emilioseveso@gmail.com.

inclusión precaria, que ante la situación masiva de pobreza ganan impulso desde la maquinaria estatal y suman legitimidad en la arena social. Las iniciativas vigentes, insertas en supuestos productivos y en reivindicación de derechos, vienen siendo alentadas por los gobiernos de turno desde los años 90 -y lo que es peor, por la mayoría de los actores sociales, en el amplio espectro que va desde la derecha hacia la izquierda-, componiendo un fragmento de las estrategias de los think tanks mundiales y de los organismos internacionales. La noción de "capital humano" es uno de sus nodos de articulación operativos, ya que dentro de los parámetros del consenso neoliberal permite enfatizar la formación y especialización como recursos primordiales y transclasisistas de inclusión.¹

Ahora bien, basta con recorrer el discurso técnico, referente a la actualidad del sistema productivo y los mercados de trabajo, para identificar al menos dos tendencias institucionales. Primero, existe una explícita objeción a los formatos de instrucción tradicionales, considerados ineficaces, lo que convoca su urgente actualización o su directo reemplazo; y, segundo, la segmentación de los procesos formativos para la vida y el trabajo son dados por sentado, con clara disociación entre clases, por lo que derivan en la promoción de mecanismos de adaptabilidad permanente. Al respecto, por ejemplo, una entrada a la página del Banco Mundial del año 2022 señala:

Realizar inversiones inteligentes y eficaces en la educación de las personas resulta imprescindible para desarrollar el capital humano con el que se pondrá fin a la pobreza extrema. Esta estrategia se centra primordialmente en la necesidad de abordar la crisis del aprendizaje, poner fin a la pobreza de aprendizajes y ayudar a los jóvenes a adquirir las habilidades cognitivas, socioemocionales, técnicas y digitales avanzadas que necesitan para prosperar en el mundo actual (...) Incluso antes de la pandemia de COVID-19, ya resultaba claro que había una crisis mundial del aprendizaje (...) Se necesita actuar con urgencia: seguir como hasta ahora no será suficiente para borrar las secuelas de la pandemia ni para acelerar los avances en la medida que exigen las aspiraciones del ODS 4 [Objetivo de Desarrollo Sostenido 4].² El Grupo Banco Mundial insita [sic] a los Gobiernos a implementar programas de recuperación del aprendizaje que sean enérgicos y ambiciosos, para que los niños vuelvan a la escuela, se recobre el aprendizaje perdido y se aceleren los avances; para esto, los sistemas educativos deberán ser más equitativos, resilientes y de mejor calidad (Banco Mundial, 11 de octubre de 2022; vigente al 28 de abril del 2023).

De otra parte, un informe de la CEPAL del año anterior especifica:

Aquellos que sepan adaptarse rápidamente a contextos más digitalizados tendrán una mayor probabilidad de éxito, ya que, por ejemplo, podrán aprovechar la mayor y más variada oferta de capacitación virtual o serán capaces de encontrar trabajos que puedan realizarse de forma remota (...) Dado el elevado grado de incertidumbre sobre las habilidades específicas que se demandarán en el futuro, es indispensable que se fortalezcan las capacidades institucionales no solo para identificar la demanda actual de habilidades, sino también para anticipar la evolución de esta demanda, de manera que las instituciones de educación y formación profesional puedan ajustar su oferta para asegurar su pertinencia en el futuro (Gontero y Albornoz, 2019) (...) es esencial impulsar

¹ Las contribuciones de Theodore William Schultz, desarrolladas dentro del escenario de posguerra (entre 1950-1970), son paradigmáticas en este sentido, ya que ampliaron el dominio del análisis económico hacia nuevos rangos del comportamiento humano. Su núcleo interpretativo dio un paso decisivo desde la consideración del costo del factor trabajo a su rendimiento dentro del proceso productivo, a ser favorecido por la capacitación y la especialización.

² ODS4 "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos" (Banco Mundial, 2022).

el desarrollo de habilidades digitales básicas, no solo durante la educación básica, sino también como parte central de las estrategias de aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2021)” (CEPAL, 2021: 173; 230).

La complementariedad relativa entre estas dos citas no involucra linealidad interpretativa. Fueron escogidas, de hecho, con un sentido problematizador y de denuncia, ya que puntualizan el re-encuadre histórico que, desde hace algún tiempo a esta parte, atañe a los mecanismos de instrucción y disciplinamiento. Ante la “crisis mundial del aprendizaje”, el Banco Mundial convoca una reestructuración generalizada. Esto incluye un llamado “a los Gobiernos” para la puesta en marcha de mecanismos “inteligentes y eficaces”, “enérgicos y ambiciosos”, que permitan desarrollar el “capital humano” para “prosperar en el mundo actual”. En el marco de condiciones de desigualdad social creciente y expulsión masiva hacia el desempleo, la formación (bajo formatos múltiples) es un encuadre sensato de respuesta ante la pobreza, ya que sería capaz de brindar instrumentos adaptativos a los sujetos. Y según especifica el informe de CEPAL, no solo al proveer habilidades actualmente requeridas, sino también aquellas que las tendencias futuras definan a lo largo de toda la vida. Es en ese sentido que “la larga sombra del trabajo” se proyecta actualmente desde ámbitos inéditos y más allá del vínculo sistema educativo-sistema productivo,³ componiendo renovados mecanismos institucionalizados que promulgan la máxima del trabajo como pilar del desarrollo económico, social e individual.

Si efectivamente el sistema educativo se encuentra hoy fragmento y segmento, llegando al punto de constituir estados de socio-segregación institucional con incidencia territorial, es porque la estructura de organización sistémica, tendiente a la articulación y la uniformidad, ya no está vigente en términos estructurales. La lógica tautológica del capital y su expresión en el panorama de las relaciones entre clases redefinió los antiguos mecanismos, y a la vez instaló otros. Por lo tanto, sea del lado del consenso o de la crítica, ya no es posible volver las ruedas de la historia para restituir la centralidad del sistema educativo y sus funciones de adecuación para el mercado (de hecho ¿sería esto deseable?). Los procesos y condiciones sociales empujan hoy hacia otros horizontes, según expresan los discursos y datos de los organismos regionales, por lo que tenemos que preguntarnos por los mecanismos y dispositivos que hoy, solapados al orden institucional “tradicional”, están operando en la construcción del orden y la hegemonía. Así, por ejemplo, desde los lineamientos internacionales, pasando por las tendencias del mercado, hasta llegar a las recomendaciones estatales, la referencia hacia la multiplicación y multipolaridad de propuestas (ni tradicionales ni universales) incluye, entre otras posibilidades, planes de empleo transitorio, programas de transferencia condicionada y procesos de formación para el trabajo.

Debido a que estas tendencias operan sobre una base social ya fragmentada y segmentada, surge la pregunta por sus posibles consecuencias ¿Será posible derivar de los nuevos mecanismos condiciones efectivas de integración y superación de la pobreza, según vaticinan los expertos? La pregunta es por supuesto retórica, ya que desde nuestro punto de vista invoca una inmediata respuesta negativa. Sin embargo, la postulación incógnita nos permite enfatizar para el lector la naturaleza discordante de los discursos oficiales. A partir de este tipo de mecanismos los gobiernos locales afirman que es posible seguir el paso a las tendencias del mercado y converger con sus intereses. Pero las dos citas ya referidas puntualizan, sin mayores rodeos, que los procesos de integración apuntan a individuos, de uno en uno, sin carácter de universalización. Así, aunque el alcance de las transformaciones productivas sea genérico, el efecto de inclusión no pretende seguir el paso de los más lentos, sino el de quienes aceleran su marcha y puedan aprovechar las oportunidades emergentes dentro de un contexto con “elevado grado de incertidumbre”. En estos términos, los

³ La referencia entre comillas remite a la obra de Bowles y Gintis *La Instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*, considerada clásica en el campo de estudios de Sociología de la Educación. El capítulo 5, específicamente, se titula “Educación y desarrollo personal: la larga sombra del trabajo”, sobre el que daremos mayores especificaciones en una sección posterior.

mecanismos en ciernes están destinados a producir y reproducir separación social. No solo porque forman parte de la institucionalidad estatal bicéfala, que apunta de manera ambivalente hacia las clases sociales, sino porque los resultados esperados son diferenciales, acorde con las capacidades de los sujetos de clase y las oportunidades de cada clase de sujeto.

Discusiones desde el campo: la larga sombra del trabajo

Fue durante las décadas de los 60 y 70 del siglo XX que acabó por delimitarse lo que hoy entendemos como el campo de estudios de Sociología de la Educación. En los países occidentales y en América Latina se produjeron importantes obras académicas que, siguiendo antecedentes de pensamiento, pusieron en debate las nuevas condiciones de reproducción social, especialmente como resultado de la progresiva tecnificación operativa y de la ampliación de los procesos productivos. Así, el centro de la discusión fue ocupada en esta época por el sistema educativo, entendido como encuadre novedoso de orden y conflicto; y de allí se derivaron debates que remitieron al doble instrucción/disciplina en los enfoques clásicos y emergentes.⁴

Como parte del conjunto de lecturas asociadas a las denominadas teorías críticas “de la reproducción” (Tadeu Da Silva, 1995), el clásico estudio de Samuel Bowles y Herbert Gintis (1981) supo puntualizar en la incidencia de la instrucción escolar para la vida cotidiana; y concretamente, en las consecuencias que “la larga sombra del trabajo” proyectaba sobre el desarrollo personal. Uno de los problemas fundantes quizás puede ser sintetizado en la siguiente incógnita: ¿Bajo qué condiciones es posible que los individuos acepten (y reconozcan como válido) el patrón de relaciones sociales que enmarca su vida cotidiana? En este punto, los autores señalaban que una de las funciones subrepticias de la instrucción escolar (para entonces suturada hasta cierto punto en los países occidentales) es su capacidad para cerrar el hiato abierto por la sociedad mercantil; aquel forjado en la tensión entre las interpelaciones hacia la igualdad y las promesas de libertad formales. Destacaban entonces la particular capacidad del sistema para enlazar el mundo del trabajo y la esfera familiar, propiciando la adecuación de los sujetos a las condiciones sociales de existencia.⁵

La interrogante puntualizada es, en realidad, nodal para el pensamiento sociológico en general, ya que parte de considerar la tensión entre los valores hegemónicos y las relaciones sociales, así como entre las expectativas creadas sobre el bienestar personal y las condiciones posibles para su efectivización.⁶ Por eso mismo, desde el pensamiento crítico, ya había sido formulada por Karl Mark, en referencia a los mecanismos generales que vuelven compatibles, en un momento históricamente situado, el punto de ajuste entre las condiciones de producción y las relaciones sociales de producción. Precisamente por su centralidad, la pregunta parece retornar una y otra vez como parte de las escenas de re-estructuración del capitalismo; sobre todo ante las profundas transformaciones que evidencia el sistema productivo, y que pone en el centro novedosos mecanismos de instrucción y consagra nuevas

⁴ Según es sobradamente conocido, el debate encontró un punto de ajuste en los denominados estudios de la reproducción, a partir de investigaciones como las de C. Baudelot y R. Establet, L. Althusser y P. Bourdieu, así como en trabajos de escala “cultural” como los de R. Williams y C. Grignon y J. C. Passeron. Dos objetos de discusión fueron privilegiados entonces: la instrucción escolar en general, según ya puntualizamos, y la incidencia de las mediaciones comunicativas en particular (incluyendo a la literatura, los medios masivos y las artes, entre otros).

⁵ De otra parte, es sobradamente conocido que su “principio de correspondencia” asume un punto de vista sesgado hacia la determinación, lo cual excede nuestra perspectiva de interpretación sobre el problema.

⁶ El problema de los mecanismos que vuelven compatible la relación entre orden social (estructura) y vida cotidiana (individuo) es extensivo a las diferentes tradiciones de la Sociología, ya sean agrupadas en las denominadas perspectivas micro y macro o en los paradigmas del orden y del conflicto. Abarca entonces a las teorías funcionalista, marxista e interaccionista; y aún todavía, a las propuestas del paradigma interpretativo y a los enfoques liberadores/propositivos.

formas de organización laboral, cada vez más precarias. Desde este punto de vista, la institucionalización de los programas de inclusión al trabajo está asociada a circunstancias históricas, pero su importancia remite a un problema fundante: la centralidad de la fuerza de trabajo para la valorización del capital.⁷

El proceso de desindustrialización derivado del neoliberalismo dio paso, en la Argentina de los 90, a un modelo económico fundado en la explotación de la agroindustria y de materias primas (energías, minerales y alimentos, ante todo), de acuerdo con lo que diversos autores caracterizaron como una tendencia de reprimarización. La estrategia de tecnificación y mecanización redujo progresivamente los costos variables y minimizó el uso de mano de obra extensiva; y en virtud de ello, durante las últimas décadas la manufactura pesada y mediana redujo su participación en el proceso productivo y en la generación de empleo, con breves ciclos de recuperación. Dentro de este contexto es posible destacar la importancia relativa de las políticas sociales, tanto como recurso vital para los sectores empobrecidos como por su incidencia en las condiciones generales de gobernabilidad. Y explicar a su vez el alcance masivo durante los períodos nacionales de mayor conflictividad socioeconómica, para reactivar el consumo y otorgar un señuelo ideológico de posible “salida” a las personas.

Desde nuestro punto de vista, consideramos entonces que indagar políticas sociales es un punto de retorno a la incógnita del orden de producción, el disciplinamiento y el control; y desde allí, supone una apertura al campo temático de la educación, por su pretensión de enlace con los mercados de trabajo y con modalidades específicas de formación. Sin embargo, dentro de sociedades crecientemente tecnificadas y complejas, es necesario asumir un punto de vista holístico que integre dimensiones “ásperas y sensibles”, con foco tanto en las instituciones como en los sujetos. Desde allí, indicamos al lector algunas líneas de fuga que entrecruzan diversos campos del conocimiento, pertinentes para la Sociología, en general, y para la Sociología de la Educación, en particular. Estas no representan un orden jerárquico ni cerrado vinculado a las políticas sociales; al contrario, deberían ser consideradas en intersección mutua y múltiple escolaridad.

– El carácter programático de las políticas sociales constituye, en principio, una dimensión casi obvia de estudio. Pero su abordaje suele caer en un carácter apologético, centrado en la descripción y caracterización de diseños, modalidades de aplicación y resultados cuantificables. Es necesario develar, conjuntamente con ello, los encuadres ideológicos, de fantasía y escenificación que acompañan a las iniciativas, tanto como las pretensiones de incidencia y efecto sobre sus poblaciones objetivo.

– Lo anterior puede habilitar una crítica a los encuadres formales (como el derecho), al poner acento en la dinámica de producción del sistema-estructura y su dinámica social de reproducción (no universalista ni democrático). Esto es importante, en particular, porque las políticas sociales son un recurso de construcción de poder e influencia, que define las condiciones y posibilidades cotidianas de millones de personas.

– Las tecnologías aplicadas son otra clave de lectura. La ingeniería social puesta en juego, sobre todo en técnicas, mecánicas y dispositivos, es una dimensión del problema; pero también la implementación de tecnologías masivas, medios informáticos y aplicaciones móviles asociadas. Hablamos de recursos (y sus reglas) que se actualizan de manera permanente en los programas institucionales.

– La intersección con el mercado se observa principalmente en el consumo y el crédito, como aspectos más visibles de esta línea de fuga. Pero es pertinente considerar, además, las

⁷ A continuación dejamos de lado la discusión relativa al carácter productivo o improductivo de las políticas sociales y el problema de la formación de capital humano competitivo para los mercados de trabajo. Ambos temas son difíciles de transitar en el breve espacio disponible.

consecuencias de mercantilización y expoliación; e insistir en las pretensiones de capitalización de las energías sociales de los sujetos, tanto físicas como psíquicas.

– Un aspecto poco estudiado es el problema espacial y los efectos de lugar de las intervenciones. La puesta en marcha de las políticas sociales supone, y a la vez produce, encuadres sociales, estados de regulación del cuerpo, efectos sobre el desplazamiento y la movilidad. Las condiciones de encierro/detenimiento y movilidad/libertad también son convergentes con esta problematización.

– El foco de la acción colectiva y de los intersticios es nodal. Robar el tiempo/el espacio a las pretensiones del poder raras veces supone un acto netamente individual; es más bien vincular, asociativo o incluso filial. La capacidad de los actores para movilizar energías colectivas, organizarse y disputar socialmente tiene todo que ver con la disponibilidad de los recursos provistos por las políticas sociales, y va “más allá” del orden, en trama con aquello que los sujetos hacen de las políticas, al reorientar prácticas, establecer influencias y configurar territorios.

– De acuerdo con los puntos anterior, se abren dimensiones relevantes para la discusión desde los horizontes de afectación, el estado de las sensibilidades y las prácticas, el hacer con/desde el cuerpo y las experiencias. Todas ellas son dimensiones transversales al tópico de estudios al que estamos refiriendo.

– Finalmente, las condiciones de orden, asociadas al disciplinamiento y la dominación política, necesitan ser discutidas. Todo análisis debe ser encuadrado geopolíticamente; y particularmente, en nuestro caso, a las condiciones periféricas, dependientes y neocoloniales.

Visto desde este lugar, las políticas sociales -como cualquier otro “objeto” de la Sociología- constituyen un fenómeno total, que se abre a un escenario de incógnitas desde la convergencia de múltiples dimensiones. Esto derive en parte de aquello que entendemos como una perspectiva relacional -un punto de vista que procura reconocer las redes de incidencia entre factores-, pero también del carácter de interdependencia fenoménica que presenta nuestra sociedad compleja. Conforme a ello, lo dicho hasta aquí pone en aprieto dos certezas; o bien, desde otro lugar, evidencia que existen buenas razones para la actual crisis del pensamiento en las posiciones “clásicas” del pensamiento. Los encuadres de campos de estudio carecen de sentido, según pretendan ser delimitados y a la vez reivindicados según objetos definidos (como el sistema educativo); y la ponderación de perspectivas de abordaje, asentadas en marcos de referencia propia y casi exclusivos (un caso típico sería el abordaje del currículum) resulta un sinsentido. Esto no quita mérito a la continuidad de los estudios sobre el sistema educativo y la instrucción escolar, ni tampoco relevancia al abordaje de ciertas temáticas; sino que pone en el centro a los mecanismos de organización de orden y de conflicto social, cada vez más complejos, derivados de la naturaleza opresiva del capital, tentacular y reticular.

Sin intentar definir la práctica sociológica, que a esta altura alcanza un sinnúmero de definiciones al borde de la exuberancia, caracterizamos su proyección humanista como ciencia disruptiva políticamente orientada.⁸ Esto conlleva, sin dudarlo, el reconocimiento de aspectos vinculados a la génesis de la tradición; a los pilares que forjaron un punto de vista particular y que, conforme a ello, fueron construyendo campos comprensivos históricamente situados. Sin embargo, también implica advertir su carácter plástico, fundando en un abordaje reticular/relacional de los fenómenos y el posicionamiento inherentemente incómodo, siempre

⁸ Para aclarar este punto remitimos a un texto de nuestra autoría (Seveso, 2021), en el que se recuperan tres caracterizaciones: imaginación sociológica (W. Mills), crítica ideológica (T. Adorno y M. Horkheimer) y práctica testimonial (P. Bourdieu).

dispuesto al tránsito. Con ello estamos obligados a repensar formas de abordaje de ese objeto esquivo que llamamos sociedad, para encontrar sus hiatos, quiebres y puntos de fuga.

Conclusiones

La intersección temática entre la instrucción escolar y el mercado laboral refieren a un campo de estudios afianzado en "Sociología de la Educación". De hecho, es fundamento clásico de su objeto, sobre el que hoy convergen tradiciones específicas de pensamiento, que van desde el funcionalismo, la teoría crítica y la escuela propositiva, hasta corrientes del feminismo y la teoría decolonial. Sobre este mismo encuadre, los estudios tradicionales se encuentran con nuevas tendencias estructurales y condiciones sociales, así como con mecanismos institucionales inéditos. Por esta razón, la marca de cambios acelerados y su impacto sobre la vida cotidiana enfrenta a los investigadores a un orden excedente, que precisa ser incorporado al debate más allá de los objetos privilegiados para el análisis. La importancia de evaluar el orden en ciernes implica sopesar y reconocer la incidencia de estos fenómenos, incluso en tensión con la estructura de los campos de estudio, sus tradiciones y objetos.

Partiendo de esta consideración, aquí tematizamos la relevancia de las políticas sociales como mecanismos de producción y reproducción de orden, conforme a su principio de actuación en el contexto de América Latina, en general, y de Argentina, en particular. En particular, nos detuvimos en aquellas orientadas a la inclusión al mercado de trabajo vía formación de capital humano. El abordaje permitió destacar hasta aquí el carácter permeable de los objetos de estudio en Sociología de la Educación, en debate con la estructura de un campo que, aun cuando insta a gravitar en un núcleo (de acuerdo con su trama clásica de investigación), requiere de una urgente revisión. Con ello, destacamos el carácter plástico de la perspectiva sociológica.

Referencias bibliográficas

BANCO MUNDIAL (2022). Página Web del organismo. Disponible en: <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview> - Sección "Prioridades del desarrollo/educación".

BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1981). "Educación y Desarrollo Personal. La larga sombra del trabajo". En *La instrucción escolar en la América Capitalista. La Reforma Educativa y las contradicciones de la vida económica.* (Versión original, 1976). México: Siglo XXI.

CEPAL/Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2021); *Estudio Económico de América Latina y el Caribe. Dinámica laboral y políticas de empleo para una recuperación sostenible e inclusiva más allá de la crisis del COVID-19*, Naciones Unidas, Santiago de Chile.

SEVESO, E. (2022). "Hipertrofia, castigo y mistificación en las políticas de inclusión al trabajo", en *Crisis del capital y pandemia: los desafíos para Nuestramérica*, en E. Elorza y J. Gambina (Comp). CLACSO/FISyP/Centro de Pensamiento Crítico Pedro Paz: Buenos Aires. Disponible en: https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?orden=&id_libro=2616&pageNum_rs_libros=0&totalRows_rs_libros=1668

----- (2021); "Tres piezas para el humanismo armado: imaginación, crítica ideológica y práctica testimonial", en E. Elorza y J. Gambina (Comp), *Nuestramérica en Debate. Una Construcción Colectiva desde la Especialización en estudios Socioeconómicos Latinoamericanos.* FISyP: Ciudad Autónoma de Buenos Aires 2020. Disponible en: <https://fisyp.org.ar/wp-content/uploads/2021/01/Nuestramerica-en-Debate.....pdf>

TADEU DA SILVA, T. (1995). "Qué se produce y qué se reproduce en educación", en *Escuela, conocimiento y currículum.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Derecho a la educación pública universitaria y jóvenes de sectores populares de la Ciudad de San Luis: una experiencia de extensión en el marco del Proyecto “Construyendo Horizontes Universitarios” (FCH-UNSL)

Gabriel Rosales, Miriam Goyeneche,* Daniela Claveles
Irina Birman, Paola Bustos Luján, Jeremías Ossorio
Rocío Sosa Soledad, Diego Rosales, Florencia Suarez
Anahí Funcia, Wanda Careglio y Leisa González**

RESUMEN

La ponencia surge con la intención de narrar la experiencia de extensión universitaria realizada en el marco del Proyecto “Construyendo Horizontes Universitarios”, del que participan docentes de las asignaturas “Sociología de la Educación” y “Comunicación Educativa”, junto a estudiantes de los últimos años de diferentes carreras que se dictan en la FCH-UNSL. Entendemos a la educación superior como un derecho humano y social (Rinesi, 2015), en este marco el proyecto se propuso realizar un conjunto de acciones de formación, investigación e intervención pedagógica-comunicacional, tendientes a promover los estudios superiores como un horizonte posible en jóvenes de sectores populares de la Ciudad de San Luis que están culminando sus estudios secundarios. Para ello se articuló con 6 escuelas secundarias ubicadas en barrios urbano-marginados de la Ciudad de San Luis. El trabajo constó de una etapa investigativa que buscó indagar las expectativas y condiciones socio-pedagógicas en que estas juventudes enfrentan sus procesos de egreso. En una segunda etapa, se planificaron y ejecutaron un conjunto de acciones realizadas en las escuelas y en la FCH-UNSL, donde se intentó problematizar colectivamente con los/as estudiantes diferentes aspectos involucrados en este proceso de transición. En este documento narramos la experiencia, analizando los datos producidos en la etapa exploratoria, poniéndolos en diálogo con algunos “núcleos problemáticos” identificados y las intervenciones que de ellos se derivaron. Finalmente, se plantean reflexiones sobre las desigualdades socio-educativas implicadas en estas “transiciones vulnerables” y una problematización de la dimensión comunicacional en el acceso al derecho a la educación.

Palabras clave: Derecho a la Educación Universitaria; Jóvenes; Extensión; Transiciones; Escuela Secundaria.

El contexto de la experiencia: Proyecto de Extensión de la FCH-UNSL “Construyendo Horizontes Universitarios”

El proyecto de extensión “Construyendo Horizontes Universitarios” se enmarca en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Tiene como propósito principal promover el Derecho a la Educación Universitaria en una población estudiantil que, por cuestiones socio-económicas y/o trayectorias familiares, no suele tenerle presente en el marco de sus horizontes vitales. Para este abordaje se constituyó un grupo formado por estudiantes universitarios tutores (ET) y docentes coordinadores de la FCH-UNSL quienes, desde fines del 2021 hasta la actualidad, han ido desarrollando diferentes tareas de articulación con 6 escuelas secundarias de la Ciudad de San Luis a las que asisten estudiantes de sectores populares.

* Docentes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Mails de contacto: garosale@gmail.com; mgoyeneche@email.unsl.edu.ar.

** Estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Mails de contacto: danielaclaveles@gmail.com; iribirman@gmail.com; lujan77sl@hotmail.com; jeremiasosso@gmail.com; sosarocio.sole@gmail.com; diego10.rosales@gmail.com; florenciasuarez843@gmail.com; carmenaliciagf@gmail.com; wandacareglio@gmail.com; leisa8gonzalez@gmail.com

El proyecto parte de un posicionamiento político en torno al Derecho a la Educación Universitaria, enunciado en la Constitución Nacional y en la Ley de Educación Superior, que la reconoce como un bien público y un derecho personal y social. Esto quiere decir que la ley contempla a un sujeto de derecho tanto individual como colectivo, al decir de Rinesi (2022) “el pueblo tiene el derecho a que las instituciones de la Educación Superior formen a los profesionales que se necesita para su desarrollo y felicidad”.

Las actividades fueron organizadas en dos líneas de trabajo: la Línea “A”, Formación de Estudiantes Universitarios-Tutores, que se desarrolló durante el primer semestre del 2022; y la Línea “B”, Articulación FCH-UNSL y escuelas secundarias de sectores populares, cuyas actividades comenzaron también en la primera parte del año y continuaron hasta fines del 2022.

La primera línea tuvo como propósito formar a un grupo de tutores constituido por estudiantes que cursan en las diferentes carreras de la FCH-UNSL, entre ellas los Profesorados de Ciencias de la Educación, Letras, Educación Especial y Música Popular; la Lic en Comunicación Social y Periodismo. En este curso se procuró ofrecer algunas herramientas de investigación y pedagógicas que les permitieran a les ET diseñar, en el marco de una dinámica grupal, una intervención para el trabajo con los estudiantes secundarios. El diseño de este “proyecto pedagógico” -noción que estructuró el recorrido formativo- implicó una primera etapa diagnóstica donde se indagaron las condiciones y expectativas con que les estudiantes afrontaban la transición de la escuela secundaria a los estudios superiores y/o el mundo laboral. En función de esto se construyeron algunos “núcleos problemáticos” que estuvieron en la base de las intervenciones pedagógicas.

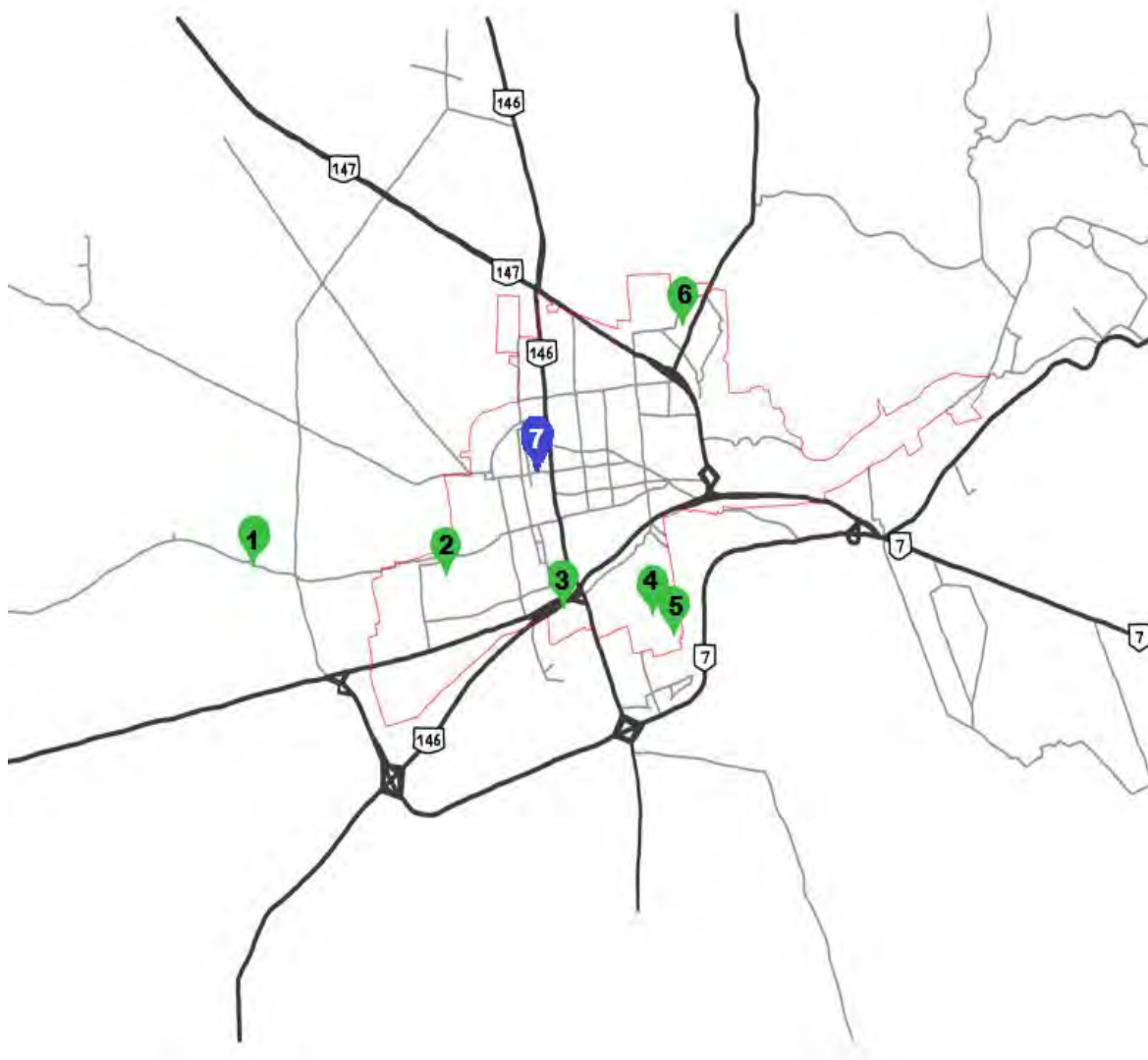
En ese recorrido, se profundizó en el papel del estudiante-tutor con el fin de abordar la complejidad de los sujetos de aprendizaje, estudio y lectura en la “transición”, intentando rescatar las propias experiencias de los tutores como insumo clave para apoyar y orientar estos procesos de transición.

La segunda línea de trabajo implicó la realización de una serie de intervenciones bajo la modalidad de “talleres” realizados en las escuelas y en la universidad. Estas actividades tuvieron como objetivo generar espacios de encuentro que les posibiliten a les estudiantes secundarios reflexionar acerca de sus procesos de culminación de la escolaridad básica, conocer el ámbito universitario, participar en actividades académicas/culturales que les permitan introducirse y/o comenzar a filiarse a la educación superior, entre otras. En este sentido, nos situamos desde el Derecho a la Comunicación como habilitador de otros derechos y como una manera de intervenir directamente en las representaciones del aparato cultural legitimador (Reguillo, 1998).

Algunas características de las escuelas con las que se trabajó

Tal como se observa en la Figura 1, las escuelas con las que trabajamos se sitúan en las periferias de la Ciudad de San Luis, lo que implica no solo una ubicación espacial sino la pertenencia a territorios urbanos populares. Algunos barrios históricos de familias trabajadoras, otros territorios recientemente urbanizados que surgieron como asentamientos. También se destaca en el mapa la locación céntrica de la Universidad Nacional de San Luis lo que si bien, en principio, implica una ubicación accesible, representa -al mismo tiempo- una lejanía simbólica -y material, en algunos casos, por las dificultades en el desplazamiento- con los barrios.

Figura 1



Referencias

- 1) Escuela Pública Autogestionada N°3 Madre Teresa de Calcuta
- 2) Centro Educativo N°3 Eva Perón
- 3) Escuela N°6 Santa María Eufrasia
- 4) Escuela Técnica N°9 Domingo Faustino Sarmiento
- 5) Escuela N°4 Juan Tulio Zavala
- 6) Escuela Pública Autogestionada N°11 Carlos Juan Rodríguez
- 7) Universidad Nacional de San Luis

En la Provincia de San Luis nos encontramos con un sistema educativo fragmentado y, en muchos casos, socio-segregado (Botinelli, 2017). Esto se debe, entre otras cuestiones, a las múltiples modalidades de gestión existentes: escuelas públicas de gestión estatal, autogestionadas, generativas, digitales, privadas y desconcentradas. Las escuelas con las que trabajamos son: dos escuelas autogestionadas (EPA n°11 Carlos Juan Rodríguez y Escuela Pública Autogestionada N°3 Madre Teresa de Calcuta); y el resto de modalidad pública de gestión estatal, una de ellas es una escuela técnica (Escuela Técnica N°9 Domingo

Faustino Sarmiento). A su vez, las dos escuelas autogestionadas contienen la modalidad de Educación para Jóvenes (EPJ).¹

Así mismo, cabe agregar, que al hablar de una población estudiantil de sectores populares, nos estamos refiriendo a jóvenes cuyas vidas se encuentran atravesadas por múltiples desigualdades: educativas, sociales, económicas y culturales. Hacer alusión a esto no quiere decir que resulten un colectivo homogéneo, donde existe una única manera de ser, sino que constituyen “mundos juveniles subjetivados” en diferentes escenarios socio-históricos, lo que genera una serie de heterogeneidades que intervienen en sus trayectorias educativas y condicionan la transición del nivel secundario al nivel superior y/o inserción laboral. Esta transición implica un cambio drástico, un tránsito que lleva implícito una discontinuidad, un quiebre, un desnivel, no solo temporal, sino institucional y personal (Boquín, 2021).

A continuación, especificamos algunas características generales de estas escuelas y jóvenes, haciendo énfasis en cómo se visualiza el vínculo con los estudios superiores y/o la universidad. Para esta reconstrucción nos basamos en entrevistas realizadas con el personal de las instituciones.

1) Escuela Pública Autogestionada N°3 Madre Teresa de Calcuta: se ubica en la Ex Ruta Nacional N°7 S/N en una zona suburbana/ rural. Los barrios más cercanos surgieron como asentamientos. Esta escuela cuenta con la orientación en “Bachiller de Educación Física”. En entrevistas realizadas a personal relevante de la institución, sostienen que el deporte es un agente socializador, que integra a las juventudes en la sociedad “sacándolos de la calle”. También hacen referencia a que “ha habido un cambio en los últimos tiempos, antes los estudiantes buscaban terminar y solo trabajar, pero ahora quieren estudiar o trabajar para estudiar”. Les directivos han observado que aquellos que ingresan a estudios superiores, desaprueban tanto el ingreso como los primeros parciales y que esto lleva al abandono.

2) Centro Educativo N°3 Eva Perón: queda ubicada en la calle José Rucci, inserta en el Barrio CGT, en la zona oeste de la ciudad. Esta escuela tiene orientación en “Economía y Gestión”. Según los directivos, la escuela no solo se plantea como una transmisora de contenidos curriculares, sino que acompaña en muchos otros aspectos más, ya que se trata de una población educativa con muchos problemas de diversa índole. En esta institución consideran que es necesaria la contención en las distintas dimensiones. Respecto a sus horizontes vitales refieren que “a los estudiantes se les dificulta pensar en cómo seguir, no porque no quieren sino porque no saben cómo o por las condiciones sociales que los bloquean. No conocen las posibilidades de lo que pueden hacer: de las carreras en la Universidad, de la posibilidad de estudiar en un terciario o a lo que pueden aspirar. Es notable la preocupación por el futuro. A pesar de los inconvenientes, hay varios chicos que tienen un montón de aspiraciones.”

3) Escuela N°6 Santa María Eufrasia: queda ubicada en la Ruta 19, B° Pucará en la zona sur de la ciudad. Esta escuela posee ciclo orientado en “Bachiller en Ciencias Sociales”. En el grupo de discusión realizado en las escuelas, pudimos evidenciar que casi todos los estudiantes expresan que al terminar la secundaria quieren trabajar y/o estudiar una carrera, aunque no tengan decidido qué estudiar. Varios de ellos manifiestan que aspiran ingresar a las fuerzas de seguridad o las fuerzas armadas. La preceptora se refirió a la brecha que existe entre la escuela y la universidad, “La escuela no tiene contacto con casi ninguna carrera profesional”. Agrega que los estudiantes “ven

¹ En relación a esta modalidad, el artículo 46 de la ley 26.206 plantea “La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad educativa destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la presente ley, a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”.

lejísimos” la posibilidad de estudiar en la universidad, que muchos de ellos dicen “¿yo kinesiólogo?, ¿yo geólogo? no...”.

4) Escuela Técnica N°9 Domingo Faustino Sarmiento: queda ubicada en la calle Granadero Fernando Alcázar. También zona sur de la ciudad. En esta escuela, la meta es que los estudiantes adquieran herramientas para tener un futuro laboral autónomo y sean capaces de llevar esas herramientas al uso cotidiano, por lo que los estudiantes “aprenden haciendo”. Las autoridades escolares manifestaron que la institución educativa no tiene un seguimiento formal de quienes se egresan. Con respecto a aquellos de los que se ha tenido contacto, se sabe que la mayoría empiezan estudios universitarios pero menos del 50% ingresa efectivamente en la universidad. Muchos menos se gradúan.

5) Escuela N°4 Juan Tulio Zavala: queda ubicada en la calle Granadero Marcelino Rodríguez S/N de la zona sur de la ciudad. Con orientación en arte. En esta escuela se tiene como objetivo “no transmitir posturas ideológicas a los alumnos, sino dar herramientas para que ellos analicen por sus propios medios y promover la integración entre los alumnos de los distintos niveles.” Manifiestan que no tienen conocimiento sobre la Universidad, muchos tienen la ilusión de asistir a ella, otros lo ven como algo imposible.

6) Escuela Pública Autogestionada N°11 Carlos Juan Rodríguez: está ubicada en la calle Hugo del Carril s/n entre Las Flores y La Punilla, en la zona norte de la ciudad. Esta escuela propone el “Proyecto Cero” (cero sobre-edad, cero deserción, cero repitencia y cero violencia) que, según manifiestan, surge en consenso entre los estudiantes y los directivos de la escuela. Toman en cuenta como puntos principales la cultura del trabajo y la del respeto. Al consultar sobre el futuro de los estudiantes al egresar, no hay respuestas claras respecto a qué caminos siguen. En general, explicitan que “la escuela hace hincapié en que puedan conseguir un trabajo u oficio, y que se conviertan trabajadores educados”.

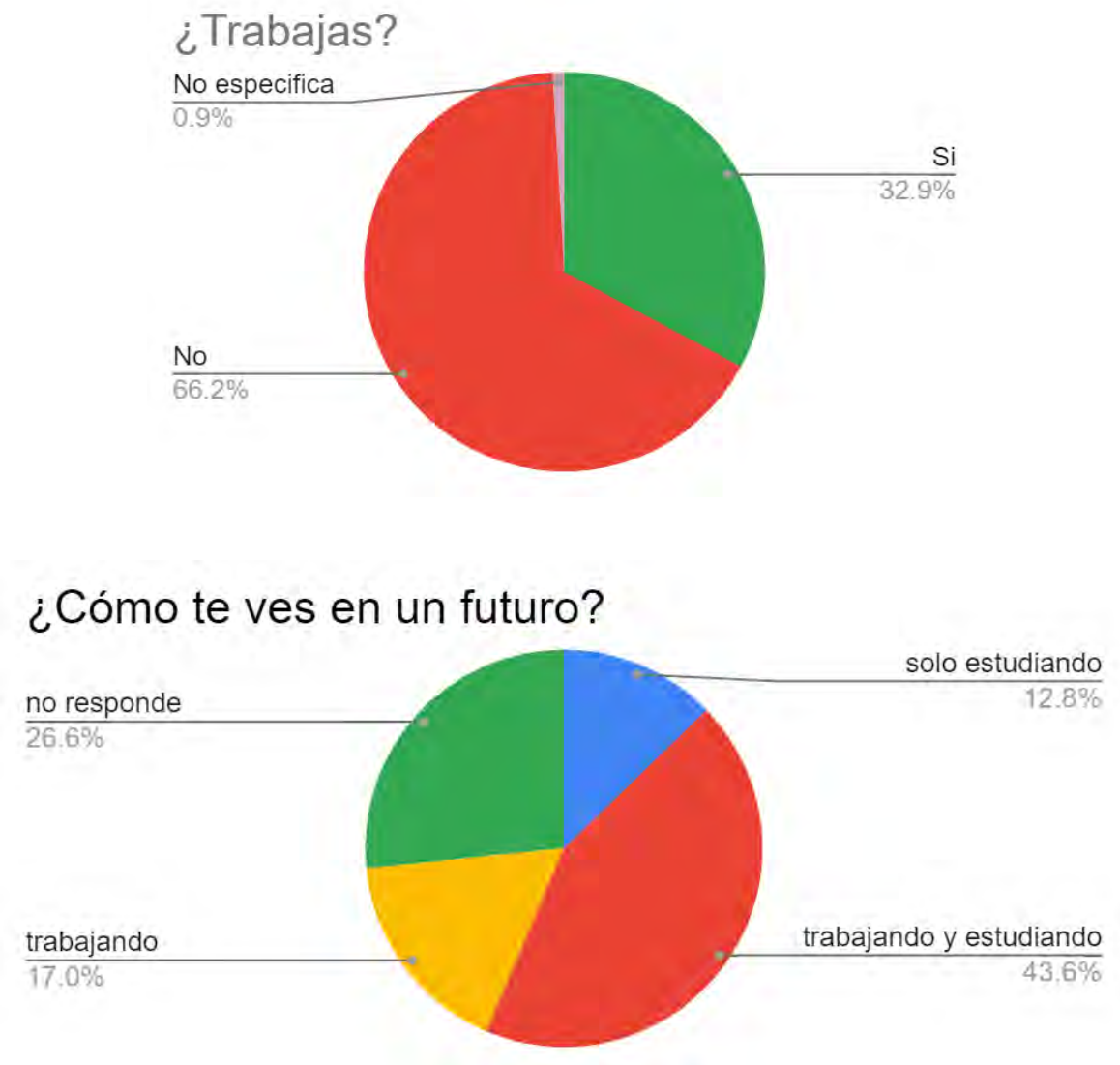
Algunas condiciones socio-pedagógicas desde las que los/as jóvenes enfrentan la culminación de la escuela secundaria y la transición hacia los estudios superiores y/o mundo laboral.

Uno de los instrumentos utilizados en la etapa diagnóstica del proyecto fue la realización de encuestas a los estudiantes. Las mismas fueron construidas colectivamente y estuvieron pensadas para indagar algunas condiciones y expectativas con que los estudiantes afrontan el proceso de transición de la escolaridad secundaria a los estudios superiores y/o el mundo laboral.

Se realizaron un total de 216 encuestas anónimas. Se indagó sobre: aspectos personales; socioeconómicos y socioeducativos tales como la edad, el trabajo, la distancia a la que viven de la escuela, la profesión y el máximo nivel de educación alcanzado por sus tutores; la accesibilidad a internet; sus expectativas sobre la universidad, entre otras cuestiones.

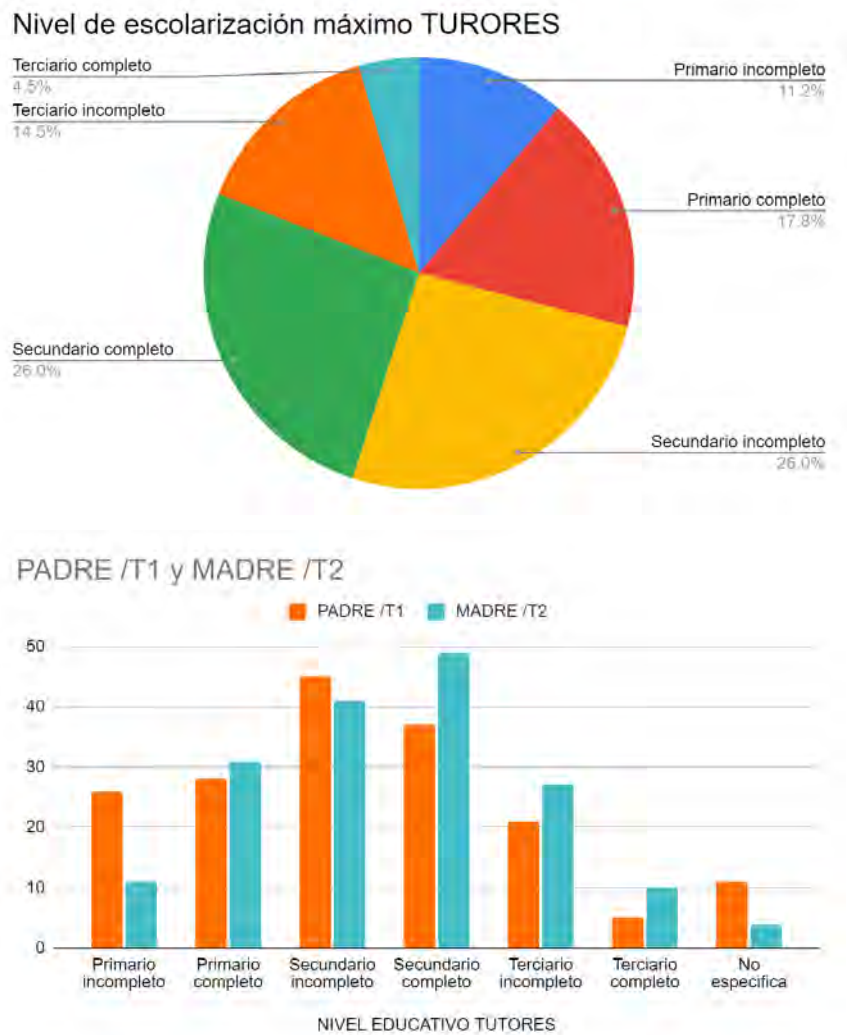
A continuación graficamos y detallamos algunos de los resultados.

Figuras 2 y 3: Trabajo y visión de futuro



Respecto a las respuestas se puede observar en la figura 2, que un 32,9% de el estudiantado de las escuelas indagadas trabaja y un 66,8% manifiesta no hacerlo. En cuanto a cómo se ven en el futuro (figura 3) un 12,8% se ve estudiando, un 17% sólo trabajando y un 43,6% se imagina trabajando y estudiando. Es importante destacar el alto porcentaje de estudiantes que trabaja mientras cursa la escuela secundaria, respecto a esto nos preguntamos: ¿cómo incide esto en las proyecciones a futuro de les jóvenes encuestados? ¿Hasta qué punto esto condiciona sus elecciones de futuro?

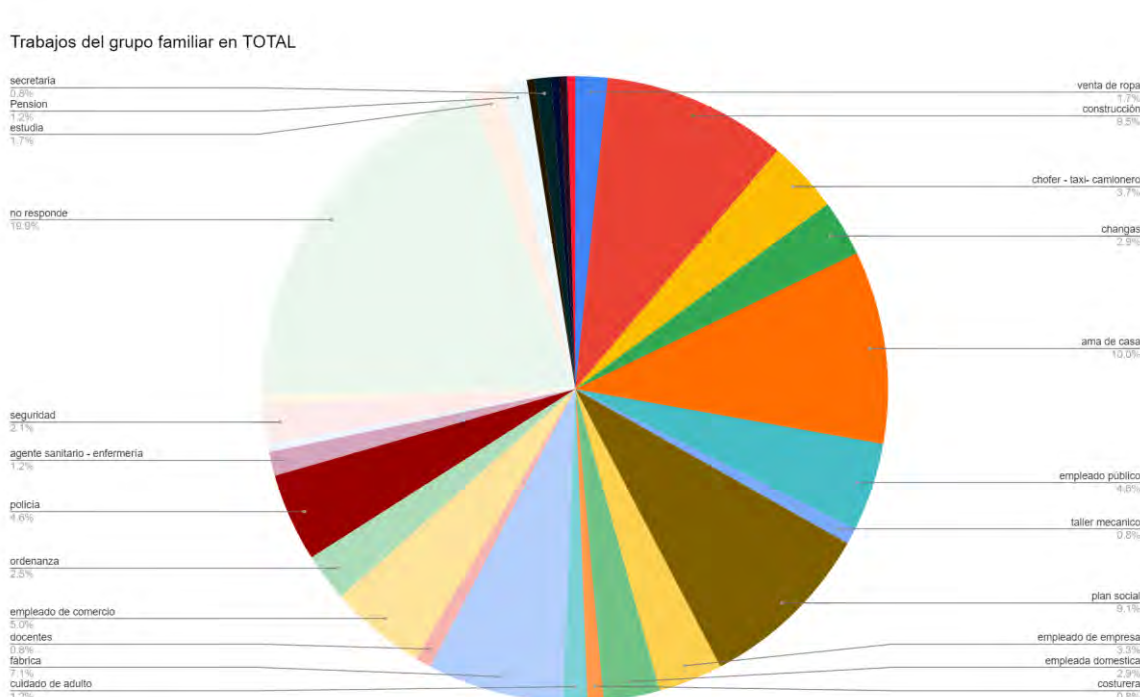
Figura 4: Niveles de escolarización de los tutores



A propósito del nivel de escolarización máxima de los tutores: el 55 % no han completado el nivel de educación básica (secundario), el 26% si ha podido culminar dicho nivel y del 19% que ha accedido al nivel terciario sólo el 4,5% lo ha finalizado.

Consideramos que estos datos proporcionan indicios acerca de la dificultad en el acceso al derecho a la educación en general y a la educación superior en particular. En este sentido, en los contextos familiares de estos jóvenes es poco probable que circulen experiencias y/o referencias vitales en torno a los estudios terciarios y/o universitarios.

Figura 5: Trabajo de los tutores



En concordancia con el tema que nos ocupa, observamos en este gráfico -figura 5- dos cuestiones que resultan significativas: por un lado, la preeminencia de trabajos con características “manuales” o “no profesionales” en los tutores, lo que da cuenta de historias y contextos familiares alejados de los ámbitos de formación profesionales. Por otro lado, resulta llamativo el alto número de estudiantes que no respondieron en este punto, especulamos que esto tiene que ver con algunos defectos del instrumento por lo que deberemos re-configurarlo para posteriores profundizaciones.

Núcleos problemáticos en torno a la transición escuela secundaria - estudios superiores y/o mundo laboral

Luego de haber realizado el primer acercamiento a las instituciones, tuvimos como segunda actividad la planificación y realización de *grupos de discusión* con los estudiantes egresables de cada una de las escuelas. Se intentó profundizar el conocimiento acerca de cómo se imaginan la transición de la escuela secundaria al mundo del trabajo y/o los estudios universitarios. Para ello se trabajó con la consigna disparadora: “¿Cómo se imaginan el año que viene? ¿Haciendo qué? ¿Con quiénes? ¿Qué preguntas, dudas, miedos o alegrías surgen al pensar ésto?”.

Los equipos de estudiantes-tutores (organizados bajo la modalidad de “coordinadores y observadores”) registraron lo planteado por los estudiantes. En base a estos registros, se construyeron *núcleos problemáticos* por cada una de las escuelas y estos intentaron articular las preocupaciones emergentes. Posteriormente, atendiendo a los aspectos recurrentes presentes en las diferentes escuelas, sintetizamos el trabajo en tres grandes núcleos problemáticos donde intentamos sintetizar las temáticas comunes. Estos núcleos finales, que a continuación explicitamos, quedaron enunciados de la siguiente manera:

- “Preocupaciones en torno a la transición escuela secundaria - estudios superiores y/o trabajo”,
- “Miedos e incertidumbres en torno a un nuevo contexto de formación”
- “Inquietudes frente a las prácticas de estudio, lectura y aprendizaje en los estudios superiores”.

“Preocupaciones en torno a la transición escuela secundaria - estudios superiores y/o trabajo”

Este núcleo intentó sintetizar las preocupaciones manifestadas por los estudiantes en torno a sus “transiciones” a los estudios superiores, al mundo del trabajo o ambas a la vez. Gimeno Sacristán sostiene que: “las transiciones señalan momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o de indefinición, en las que se sabe desde dónde se sale pero no se tiene claro adónde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación” (Sacristán, 1997: 27).

Frente a lo complejo que es este proceso, aparece el miedo al fracaso en frases como: “tengo miedo de intentar y fracasar”; el desafío de independizarse: “tratar de irme a vivir solo, independizarme”, entre otras preocupaciones.

Una preocupación que es transversal a muchos de los testimonios de los estudiantes es la referencia al ámbito laboral: “me imagino con un buen trabajo porque de estudiar no vivo”, “tengo miedo de desperdiciar tiempo cuando podría estar trabajando”, “¿Dónde voy a trabajar?”. Aparecen, en estrecha vinculación con lo anterior, los temores en relación a las posibilidades de complementar estudios y trabajo: “tengo miedo a no poder trabajar y estudiar a la vez”. En el caso de las chicas, aparece el interrogante por la maternidad “¿Es posible ser madre y estudiar?”. Finalmente, con menos frecuencia, hay quienes manifiestan que la educación es un camino preponderante para acceder a mejores condiciones de vida y para *ser alguien*: “siento que si no estudias hoy en día no sos nada”.

Tal y como reflejan las respuestas dadas por los estudiantes, hay diversas miradas de las juventudes hacia su futuro, articuladas por la preeminencia -y la necesidad- del trabajo en la mayoría de los casos y el deseo del estudio en otros.

En cualquier caso, la expectativa sobre el futuro parece estar atravesada por los condicionamientos y preocupaciones del presente. En este sentido señala Córlica: “los condicionantes sociales influyen en la mirada del futuro. La selección subjetiva del camino a recorrer tendrá mayor o menor posibilidades de ser llevada a cabo en función de las restricciones que les imponga el contexto objetivo en el cual viven” (Córlica, 2010: 3).

Si consideramos que, como vimos en el punto anterior, más del 30% de los estudiantes trabaja estando en la secundaria y, como expectativa, más del 40% se proyecta trabajando y estudiando a la vez, no parece raro que estas tensiones aparezcan al proyectar sus transiciones.

“Miedos e incertidumbres en torno a un nuevo contexto de formación”

En este núcleo problemático nos enfocamos en quienes optan por estudiar en la universidad pero que manifiestan ciertos miedos e incertidumbres en torno a este nuevo contexto. Temáticas como: el miedo al ingreso, la indecisión a la hora de elegir una carrera y las incertidumbres frente a las posibilidades laborales que puedan obtener con la carrera elegida, son claves. En palabras de los estudiantes: “me da ansiedad, miedo y si no es lo que en verdad me gusta y solo lo hago por presión”, “tengo nervios y ansiedad por reprobar el ingreso”; “¿Puedo conseguir un trabajo con esta carrera?”; “si nos va mal en la universidad estamos perdiendo el tiempo”. Nuevamente se repiten en sus relatos factores como el tiempo,

lo económico y el casi nulo margen de error que se permiten, ya sea en la elección de una carrera o al rendir “mal” el ingreso.

Lo interesante -en relación al ingreso universitario- es que parece haber un desconocimiento de que por ley el acceso a las universidades públicas es irrestricto y no se puede tomar exámenes de ingreso eliminatorios. Es sabido que en las instituciones universitarias “realmente existentes” esto no siempre se cumple por la presencia de “filtros”. Quizá, más allá del desconocimiento, es el temor a estas prácticas lo que están señalando los chicos. En este sentido coincidimos con en que es necesario y de suma urgencia aplicar “políticas para que la letra de las leyes que rigen sus naciones sea algo más que letra muerta” porque “es obligación del Estado y de las propias instituciones educativas garantizar este derecho” (Rinesi, 2022: 14).

“Inquietudes frente a las prácticas de estudio, lectura y aprendizaje en los estudios superiores”

Este último *núcleo problemático* evidencia distintas preocupaciones de los estudiantes en torno a las prácticas de estudio, lectura y aprendizaje en el nivel superior. En palabras de ellos, el miedo a desaprobar y la preocupación por las instancias de evaluación, se manifiestan en las siguientes frases: “tengo miedo de no aprobar los parciales”, “tengo miedo de trabarme en la carrera”. En este sentido se puede observar que para ellos no pareciera existir un margen para el error, la desaprobación pareciera no tener retorno, no ponen de manifiesto la posibilidad de volver a intentar y mucho menos un aprendizaje desde lo empírico.

Se evidencia preocupación en relación al conocimiento que se imparte en el nivel superior. En palabras de los estudiantes: “tengo miedo de no aprender, fallar”, “tengo miedo a no entender lo que van a dar”. Aquí la lectura ocupa un lugar clave “cómo voy a hacer para leer todo lo que me den, esa cantidad de cosas, si no estoy acostumbrado”. Finalmente, también aparecen dudas respecto de su propia “inteligencia” sintetizadas en el interrogante: “¿Me dará la cabeza?”

Estos emergentes nos llevan a plantearnos las siguientes preguntas: ¿Alcanzan los saberes que construyen en el nivel secundario para transitar el nivel superior?; ¿Por qué se dan estas inseguridades frente a una nueva instancia de formación? Les estudiantes piensan con cierta linealidad y gradualidad sus trayectorias de aprendizajes en la universidad, no se permiten cometer errores ni realizar su propia trayectoria, que consideramos desde nuestras experiencias que puede tener ondulaciones, rupturas o discontinuidades. Estas representaciones pueden limitar sus posibilidades de aprendizajes.

Ana Quiroga (1985), en relación al proceso de aprender a aprender, señala que las matrices de aprendizaje son: “la modalidad con que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento, que incluyen los aspectos conceptuales, afectivos, emocionales y esquemas de acción”. Esta noción sugiere que los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje en la escuela secundaria y en sus familias fueron construyendo matrices de aprendizaje lineales, que los condicionan con sus proyectos a futuro en la formación universitaria. Esto puede estar relacionado con el hecho de que -como ya se mencionó- hay un 55% de los padres, madres o familiares cercanos que no han completado el nivel de educación básica, el 26% que completó el secundario y sólo el 4,5% finalizó el nivel terciario, lo que genera una desigualdad de origen respecto de sus posibilidades y expectativas en torno a los estudios superiores.

Las intervenciones realizadas

Según el análisis de las *encuestas* y de los *grupos de discusión* ya mencionados en los puntos anteriores, y teniendo como orientación los *núcleos problemáticos*, se planificaron tres intervenciones pedagógicas bajo el formato de *talleres*.

Taller 1: “*Se acabó la secundaria y ahora ¿Qué hacemos?*”.

Taller 2: *Problematización de las trayectorias educativas*.

Taller 3: *Los objetos de conocimiento que pueden encontrar en la Universidad*.

A continuación detallaremos la planificación del primer taller que, por cuestiones de tiempo, se llevó a cabo sólo en tres escuelas: Santa María Eufrasia, Madre Teresa de Calcuta y Eva Perón.

En esta actividad se buscó reflexionar acerca de algunas características centrales de la coyuntura histórica que les toca atravesar a los estudiantes en la transición escuela secundaria –mundo laboral y/o estudios superiores. También se apuntó a la relevancia de las luchas históricas que hicieron posible que hoy la Universidad Pública sea un derecho.

Para iniciar el taller, propusimos disparar la reflexión a partir de la escucha de un fragmento del libro “El juguete rabioso” de Roberto Arlt, grabado en formato radioteatro. El fragmento seleccionado pone en escena a Silvio, un joven -heterónimo de Arlt- que se encuentra ante el dilema de estudiar o trabajar en un contexto de apremios socio-económicos.

A partir de esta primera problematización se les pidió a los estudiantes que se dividan en grupos para luego asignar a cada uno diferentes temáticas, ejemplificadas en videos breves, vinculadas al eje de las transiciones. Los videos fueron:

- 1) “*Jóvenes vulnerabilizados e invisibilizados*”: aquí se exponen las desigualdades sociales que atraviesan la vida de las juventudes argentinas en cuanto al acceso al trabajo y la educación.
- 2) “*Precarización Laboral Juvenil*”: describe algunas relaciones entre la precarización educativa y sus consecuencias directas con la precarización laboral. Para esto, se utiliza una versión ficcionada de un “*video-game*” que expone la cruda realidad que atraviesa a los jóvenes argentinos y latinoamericanos.
- 3) El informe periodístico “*Cómo ven los jóvenes la política*”, donde se muestran testimonios de jóvenes que están por votar por primera vez y se dan a conocer sus opiniones generales respecto a la política.
- 4) El informe “*Cómo se gestan las campañas para irse del país*” donde se cuestiona el origen de estas campañas y los intereses que están detrás de quienes las difunden.

Para culminar la actividad, se presentó la idea de “*derecho a la educación pública universitaria*” y su relación con las luchas que los hicieron posible. Se hizo mención a las instituciones de educación superior presentes en nuestra provincia como opciones posibles para su futuro.

Conclusión

La experiencia de extensión reseñada en este artículo nos ha permitido, como equipo de trabajo, tener un primer acercamiento a las condiciones y expectativas con que estos jóvenes de sectores populares enfrentan y afrontan el desafío de terminar la escolaridad básica y proyectarse en el futuro. Así mismo, también tuvimos la posibilidad de realizar algunas breves

intervenciones pedagógicas para comenzar a instaurar la educación universitaria como una posibilidad en sus vidas.

Respecto del primer punto, varias cuestiones a tener en cuenta. Las condiciones socio-pedagógicas de estos jóvenes -caracterizados, entre otras cosas, por la ausencia de experiencias familiares en los estudios terciarios y por la preeminencia del trabajo durante o con posterioridad a la escuela- señalan una desigualdad de origen que conspira contra la efectivización del “derecho a la educación superior”.

A su vez, estas condiciones parecen influir en sus expectativas de futuro ya que la universidad se les aparece como un horizonte demasiado lejano y ajeno a sus vidas, o bien como un espacio al que quieren acceder pero para el cual no tienen referencias claras. En este sentido, vale destacar como obstáculos significativos en sus proyecciones a futuro la emergencia de estereotipos acerca del “estudiante universitario ideal” (que sólo estudia), las “trayectorias lineales” donde cualquier contratiempo es considerado un “fracaso”, el desconocimiento de las dinámicas institucionales y de estudio de la educación superior, sus propias dudas acerca de si “les da la cabeza” (lo que señala, en sí mismo, una noción de “inteligencia” a problematizar), entre otros aspectos relevantes.

En cuanto a las intervenciones realizadas, más allá de la incidencia concreta que hayan tenido en las trayectorias de estos chicos (cuestión que nos queda por evaluar durante este 2023), las valoramos en tanto constituyeron instancias de aprendizaje para docentes y estudiantes respecto de la problemática que queríamos abordar y en cuanto a la propia conformación como equipo de trabajo. Vale destacar en este sentido la necesidad de seguir trabajando en políticas de articulación con las escuelas que las involucren integralmente, así como desarrollar líneas de acción específicas desde la FCH-UNSL que contribuyan a este propósito.

Para finalizar, consideramos que es pertinente el planteo de Rinesi (2022) al decir que “*la idea de derecho es inseparable de escándalo y de injusticia*”, ya que no basta con la mera enunciación de derechos si no se confrontan efectivamente con la realidad y con los mecanismos que los obstaculizan y que generan ese “malestar difuso” (Reguillo, 1998), según el cual se generaliza la idea de que por más cosas que se hagan, aumenta el deterioro y la descomposición social. Para que el Derecho a la Educación Superior sea efectivamente garantizado se requieren discusiones, investigaciones, declaraciones y finalmente, políticas públicas que garanticen su aplicación y que sostengan en el tiempo no solo el ingreso sino también la permanencia y el egreso.

La experiencia de nuestro proyecto, relatada en este trabajo, pretende contribuir a ese largo y necesario camino.

Referencias bibliográficas

CÓRICA, A. (2012). *Las expectativas sobre el futuro educativo y laboral de jóvenes de la escuela secundaria: entre lo posible y lo deseable. Última década*, 20(36), 71-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100004>

GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) *La transición a la educación secundaria*. Ed. Morata. Madrid-España.

QUIROGA, A. (2014) *Matrices de aprendizaje*. Ed. Cinco. Madrid-España.

REGUILLO, R. (1998) *Un malestar invisible. Derechos Humanos y Comunicación*. Revista Latinoamericana de Comunicación “El Chasqui”, N°68. <https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Educaci%C3%B3n/Derechos%20Humanos%20y%20Comunicacio>

RINESI, E. (2022) *La universidad como derecho*. Editorial Universidad Nacional General Sarmiento. Buenos Aires-Argentina.

Alcances, contradicciones y límites de recientes políticas educativas referidas a trayectorias escolares en la provincia de Córdoba

Sandra Ortiz, Silvina Baigorria y Claudio Acosta*

RESUMEN

El presente escrito se focaliza en la lectura de ciertas políticas educativas que se han propuesto en la Provincia de Córdoba en la escuela secundaria entre el 2020 y el 2021 en relación a las trayectorias escolares de jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social. La crudeza de la pandemia atraviesa diferentes procesos sociales poniendo al desnudo desigualdades e injusticias preexistentes, sobre todo en el espacio educativo. Frente a ello, las políticas educativas de los Estados nacional y provincial fueron asumiendo posicionamientos heterogéneos, global y específicamente, con alcance a corto y mediano plazo. El abanico de normativas es amplio, complejo; mutar del escenario de la presencialidad al de la virtualidad, produjo graves consecuencias sobre todo en los grupos sociales en vulnerabilidad. Esta especie de traslado, concatenó, la posibilidad de continuar con los trayectos pedagógicos de los estudiantes, casi, sin problematizar o reconfigurar la dialéctica de la enseñanza y el aprendizaje. Y en este trazado la escuela está siendo interrumpida. Hoy esa brújula política está en plena restauración de su horizonte, pero sin embargo siguen emitiendo resoluciones (al menos en Córdoba) sobre el deber ser de una escuela en pandemia. Para este escrito se trabajó con 18 normativas (decretos, memos, resoluciones) De una primera aproximación puede advertir que estas normativas asumen ciertas características, tales como: dispersión, especificidad áulica, carácter compensatorio, superposición de acciones y contradicciones.

Palabras Clave: Políticas educativas – trayectorias escolares – pandemia – vulnerabilidad.

Introducción

En el marco de un proyecto de investigación¹ cuyo objetivo general es estudiar las desigualdades socio-educativas en las trayectorias escolares de las y los jóvenes de un barrio de la ciudad de Río Cuarto, se desprende esta ponencia la cual pretende focalizar en la lectura de ciertas políticas educativas que se han propuesto en la Provincia de Córdoba en la escuela secundaria entre el 2020 y el 2021 en relación a las trayectorias escolares de jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social.

La crudeza de la pandemia atraviesa diferentes procesos sociales poniendo al desnudo desigualdades e injusticias preexistentes, sobre todo en el espacio educativo. Frente a ello, las políticas educativas de los Estados nacional y provincial fueron asumiendo posicionamientos heterogéneos, global y específicamente, con alcance a corto y mediano plazo. El abanico de normativas es amplio, complejo; mutar del escenario de la presencialidad al de la virtualidad, produjo graves consecuencias sobre todo en los grupos sociales en vulnerabilidad. Esta especie de traslado, concatenó, la posibilidad de continuar con los trayectos pedagógicos de los estudiantes, casi, sin problematizar o reconfigurar la dialéctica de la enseñanza y el aprendizaje. Y en este trazado la escuela está siendo interrumpida.

En este sentido, las intervenciones sociales del Estado, son elementos centrales para la problematización de las desigualdades, en especial analizar las políticas sociales y educativa

* Universidad Nacional de Río Cuarto. Mail de contacto: sortiz@hum.unrc.edu.ar; sbaigorria@hum.unrc.edu.ar; cacosta@hum.unrc.edu.ar

¹ PPI (2020-2022) "Trayectorias juveniles y desigualdades socio-educativas. Un estudio en el sureste de la ciudad de Río Cuarto" Directora Silvina Baigorria Co Directora Cecilia Maurutto.

en las trayectorias de vida de los jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad social; es necesario trabajar con las instituciones e investigar sobre el fenómeno de inclusión/exclusión social que atraviesan a los jóvenes de esta población.

Las políticas educativas, que obviamente contienen concepciones de Estado, fueron tensionando a la escuela sociohistóricamente, en diferentes direcciones ideológicas señalando rumbos y acciones a seguir. Hoy esa brújula política está en plena restauración de su horizonte, pero sin embargo siguen emitiendo resoluciones (al menos en Córdoba) sobre el deber ser de una escuela en pandemia y en pospandemia.

En este trazado interesa focalizar en el análisis de un conjunto de normativas que llegaron a la escuela secundaria entre el 2020 y el 2021 que hacen referencia a las trayectorias escolares en vulnerabilidad. Para este escrito se trabajó con 18 normativas (decretos, memos, resoluciones)

De una primera aproximación puede advertir que estas normativas asumen ciertas características, tales como: dispersión, especificidad áulica, carácter compensatorio, superposición de acciones y contradicciones

Hilvanando cierta documentación escrita...

La documentación escrita fue llegando a la escuela de manera dispersa y con dificultad se la iba encontrando en los espacios oficiales. A continuación, se presenta una sistematización de algunas normativas que tienen diferente formato y alcance, pero que quizás puedan ser una muestra para nada exhaustiva que permita realizar algunas lecturas teóricas.

Figura 1

Carpeta en drive: https://drive.google.com/drive/folders/1ETvaD82q_KhrL3sau4HtygZ7V2wdLljQ?usp=sharing			
	<i>Título o Tema</i>	<i>Fecha</i>	<i>Formato</i>
1	Resolución Ministerial N° 1825/19 - Documento Implicancias	16/12/2019	Documento "Implicancias Resolución Ministerial N° 1825/19"
2	CIRCULAR N° 7: Sugerencias e Indicaciones		Documento sobre Recomendaciones e indicaciones para la 2da etapa de cuarentena por COVID 19
3	CIRCULAR N° 7 - Documentos de Convivencia EPAEs y Escuela y Comunidad	30/3/2020	La convivencia en tiempos de emergencia
4			LA ESCUELA EN TIEMPOS DE EMERGENCIA Sugerencias
5			Reflexiones y sugerencias para acompañar a familias
6	CIRCULAR N° 14. Rúbrica de seguimiento y Webgrafía sobre Evaluación formativa y retroalimentación		WEBGRAFÍA
7			Elaboración rúbrica de seguimiento

8	CIRCULAR N° 21 - Memorándum N° 8 - Secretaría de Educación Provincia de Córdoba - ASUNTO: JORNADAS DE REVISIÓN PEDAGÓGICA-DIDÁCTICA INSTITUCIONAL	7/7/2020	MEMORÁNDUM N° 8/2020
9	CIRCULAR N° 23 - MEMORÁNDUM N° 001/20 - Exámenes excepcionales - ASUNTO: INSTANCIAS EXÁMENES EXCEPCIONALES 2020	10/8/2020	MEMORÁNDUM N° 001/20
10	Resolución Ministerio de Educación 343/20 - Promoción y acreditación del año escolar	14/9/2020	Resolución Ministerio de Educación 343/20
11	CIRCULAR N° 30 - Memorándum N° 5/20 - ASUNTO: INSTANCIAS EXAMENES EXCEPCIONALES - 2020	16/9/2020	MEMORÁNDUM N° 005/20
12	MEMORÁNDUM N° 010/20 - ASUNTO: Lineamientos para la acreditación del tercer espacio curricular adeudado	15/10/2020	MEMORÁNDUM N° 010/20
13	Material de Reflexión: REFLEXIONES SOBRE LA ESCUELA REMOTA: RECORRIDOS DEL ENSEÑAR Y DEL APRENDER 2020	nov-20	Documento elaborado por el Equipo Profesional de Acompañamiento Educativo (EPAE). Perteneciente a la Dirección de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
14	MEMORANDUM N° 11/2020 - MODIFICACIÓN DE INFORME DE PROGRESO ESCOLAR, PROMOCIÓN Y ACREDITACIÓN	2/11/2020	MEMORANDUM N° 11/2020
15	MEMORANDUM N° 12/2020 - ASUNTO: FECHAS DE FINALIZACIÓN DEL CICLO LECTIVO 2020	30/11/2020	MEMORANDUM N° 12/2020
16	Fin de año 2020 y calendario 2021	dic-20	Documento de Equipo de Supervisores. Nivel Secundario. DGIPE
17	Resolución 560/2020 - Calendario Escolar 2021	1/12/2020	Resolución 560/2020 - Calendario Escolar 2021
18	MEMORANDUM N° 05/2021 - ASUNTO: Orientaciones sobre la planificación, evaluación y acreditación	18/5/2021	MEMORANDUM N° 05/2021

Haciendo dialogar la “palabra escrita” con la palabra que reflexiona...

De la lectura de la documentación citada, se realizó en esta primera instancia una selección de párrafos que podrían abrir a ciertas reflexiones.

Es notorio cómo aparece de manera recurrente conceptos estelares como: EVALUACION FORMATIVA - TRAYECTORIAS ESCOLARES - CONTENIDOS PRIORITARIOS, lo cual pone en evidencia la utilización de una narrativa teórica actualizada y perteneciente en general al campo intelectual crítico de la educación.

Algunos ejemplos:

- “pautas para la evaluación, Acreditación, Promoción de los /las estudiantes Educación General obligatoria en tiempos de Emergencia Sanitaria este Ministerios destaca que la política de valuación educativa no se puede dejar de reconocer y ajustarse a las transformaciones acontecidas” (Fragmento del Considerando de la Resolución 343/20)
- “personalizar el seguimiento de cada alumno y alumna y revisar las estrategias para que puedan responder a cada escenario y situación particular.” (Memo 08/20)
- “En esta etapa aún no es posible hablar de calificación, sí de cualificar procesos de aprendizaje, obteniendo datos-registros-algunas evidencias acerca del avance de cada estudiante y de la clase a los fines de reorientar lo que fuere necesario (desde el diseño de la actividad, la comunicación, la revisión). (Recomendaciones 02/20)
- Rúbrica para socializar el Proceso de Aprendizaje en Contexto de la Emergencia Sanitaria. Una Escuela que se Reinventa... ¿Cómo...? Desafío “Aprendemos juntos”.

Aparece con énfasis la cuestión pedagógica didáctica compensatoria:

- “Una buena enseñanza”: Supone colocar en el centro el debate pedagógico sobre las opciones didácticas que contemplen las posibilidades de que todos los alumnos puedan apropiarse de los saberes a partir de la igualdad y equidad educativas: Justicia educativa. Para su elaboración, y en coherencia con las Políticas Públicas, documentos del Ministerio que hemos ido enviando, trabajo en equipo de la DGIPE, se entrega una rúbrica con Dimensiones y Categorías de análisis, Indicadores y/o Variables a considerar para analizar y completar según la valoración seleccionada y agregar Observaciones si se requiere (Circular 14/20).
- “La escuela debió deshabilitarse en tanto edificio con tiempos y espacios para enseñar y aprender, debió suspenderse, reconfigurar la mirada tomando aquellos recursos y estrategias disponibles para sostener el lazo social, la trama institucional y las experiencias educativas; teniendo como eje fundamental continuar garantizando el derecho a la educación para todos/as los niños/as y adolescentes.”(Reflexiones sobre la escuela remota: recorridos del enseñar y del aprender 2020) Dirección General de Desarrollo Curricular, Capacitación y Acompañamiento Institucional.

Emerge lo emocional y voluntarista en varias oportunidades:

- “la propuesta es acompañarnos para que lo desconcertante no se vuelva insoportable, utilicemos lo saberes de la escuela para nutrir lo vivido.”_La escuela en tiempos de emergencia: el desafío de sostener lazos entre los actores escolares Equipos Profesionales de Acompañamiento Educativo

- *“Este es un momento ideal para acompañarlos a mirar desde otro lugar, a producir y encontrarse con la belleza, con el conocimiento; a preguntarse y construir nuevas respuestas. Que puedan aprender a convivir de manera democrática, solidaria y participativa.”* Acompañar a familias de los y las estudiantes para seguir aprendiendo en el hogar. Reflexiones y sugerencias. EPAE

Aparece con fuerza la compensación y hasta en algunas situaciones cierto asistencialismo que se fue concretando de manera diversa según las Jurisdicciones, por ejemplo en el Plan Acompañar:

- Objetivos del Plan Acompañar 2da. Etapa Resolución 369/20

x Sostener y fortalecer la vinculación pedagógica con los estudiantes de la Educación General Obligatoria a través de las acciones desarrolladas en el marco de la unidad pedagógica 2020-2021.

x Ofrecer diversidad de propuestas innovadoras para los recorridos curriculares que se retoman en cada uno de los ciclos y/o modalidades de la escolaridad obligatoria, incorporando en esta nueva etapa la participación de equipos técnicos de acompañamiento institucional durante el desarrollo de las actividades propuestas.

x Alentar y propiciar la continuidad de las trayectorias en todos los niveles, articulando actividades diversas con los contenidos priorizados, haciendo foco en el fortalecimiento de la educación bimodal, en particular la instancia remota, y sus estrategias de implementación.

x Favorecer procesos que permitan optimizar la permanencia en la escolaridad poniendo énfasis en el ingreso y egreso de los estudiantes en cada nivel educativo abordando aquellos contenidos que permitan, por un lado, recuperar aprendizajes y, por el otro lado, poner a disposición propuestas de enseñanza para aquellos contenidos que no llegaron a desarrollarse totalmente durante el año anterior.

x Fortalecer el trabajo interinstitucional entre los niveles obligatorios del sistema educativo y el nivel superior, habilitando espacios compartidos y significativos para la práctica docente.

Comenzando a reflexionar...

A partir de esta primera aproximación van surgiendo algunas reflexiones que lejos de tener un carácter abarcativo, recién van encendiendo el análisis.

En primer lugar, es notoria la dispersión de acciones que van en distintos sentidos y abordan diferentes cuestiones, en un contexto de desigualdad (prepandemia, en pandemia y en postpandemia) lo cual mantiene, complejiza y profundiza la desigualdad socio educativa.

Se advierte que en muchas normativas se focaliza en lo estrictamente “áulico”, lo cual reduce la mirada al aprendizaje en su dimensión individual, micro, casi meritocrática, silenciando abordajes contextualizados, entramados multidimensionales necesarios para abordar lo educativo en tanto práctica social, con la complejidad contextual que ello encierra.

El carácter compensatorio de varias intervenciones y programas, tienen sentido en un contexto de excepcionalidad donde la emergencia fue/es sanitaria pero también educativa (entre otras), sería interesante ver cómo se ajustan quedando en algunos casos y en otros sumando un carácter preventivo, anticipatorio que no sólo responda, sino que actúe antes de que las trayectorias en vulnerabilidad estallen y se conviertan en exclusión educativa.

La superposición de intervenciones (Tutorías, Acompañar, Talleres) generó ruidos en la comunicación, simultaneidad en los roles y tareas, multiplicación de actividades, sobrecarga, precarización laboral (entre otras dificultades) que no siempre redundó en logros, en oportunidades en simulaciones de alcanzarlos. Quizás estas acciones si fuesen articuladas podrían tener un alcance mayor en cantidad y en intensidad.

Lo contradictorio se fue instalando, hasta naturalizándose, formando parte del “sentido común”. Contradicciones que fueron asumiendo distintos formatos, ya sea en la dimensión del hacer (no calificación, luego sí, después numérica, más tarde cuali...) o entre la dimensión de pensar y del hacer (materiales de reflexión teórico progresistas, al lado de sugerencias metodológicas románticas y despojadas de criticidad) Si la contradicción es sólo oposición inmoviliza, confunde; sin embargo la contradicción podría ser puesta en valor en tanto conflicto motorizador, reconociendo su valor político de denuncia y resistencia, potenciar ese carácter nos desafía hacia la visibilización y construcción colectiva de intersticios de resistencia.

Hoy, pandemia de por medio, se podría retomar la metáfora que Miguel Boitier presenta como “*los riesgos de la jibarización de la Sociología de la educación como campo de estudio conflictivo*” para que oriente la necesaria lectura crítica, la obligada alfabetización política que debemos construir colectivamente si pretendemos y defendemos una praxis educativa transformadora.

En este breve escrito se puso a consideración un ejercicio de “lectura” de textos que cristalizan decisiones de políticas educativas en un contexto determinado; lectura desprolija, nada exhaustiva, incompleta (como la llegada de estas normativas a la escuela), con la diferencia que “desde arriba” tienen intencionalidad de ejecución y aplicabilidad inmediata, en cambio “desde acá” pretendemos construir colectivamente lecturas que accionen, preguntas que interpelen, prácticas docentes que denuncien y anuncien, ciencias que incomoden, que nos incomoden...que luchen por que el campo de las ciencias sociales y la educación siga siendo habitado por Intelectuales Orgánicos a las clases subalternas y otras subalternidades, construyendo contrahegemonías en los terrenos, en las teorías, en los pensares, en las prácticas y también en nuestros sueños que confluyen en la “Ética Utópica” de la transformación socioeducativa.

Referencias bibliográficas

BOITIER, M. (2003) “Riesgos de la jibarización de la Sociología de la Educación” Ponencia presentada en Congreso en la Universidad Nacional de San Luis. UNSL.

BRITO, A. (2022) Cambio y reconfiguraciones de la enseñanza: tópicos para pensar la docencia y su formación. Diplomatura Superior en Políticas Institucionales para la acción educativa en clave Contemporánea FLACSO.

PUIGROSS, A. (2021) Balance del Estado de la educación en época de pandemia en América Latina. El caso argentino.UBA.

ZIEGER, S. y NOBILE, M. (2022) ¿Cómo se impulsa y motoriza el cambio educativo hoy? Diplomatura Superior en Políticas Institucionales para la acción educativa en clave Contemporánea FLACSO.

Educación para el ejercicio de derechos en clave pedagógica. De los indicadores socioeducativos a las narrativas de docentes de escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata

Jonathan Aguirre, Luis Porta y Mariana Foutel*

RESUMEN

En este trabajo compartimos parte de las actividades de investigación y extensión que venimos desarrollando desde la asignatura Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el Grupo de Extensión “Interpretación/Formación. Datos educativos y culturales de MDP (GIFDEC)” y la Red “Mar del Plata entre todos” en el cual buscamos articular acciones tendientes al relevamiento, interpretación y divulgación de los indicadores sociodemográficos de Educación y de Cultura de la ciudad de Mar del Plata. Dicho trabajo articulado interinstitucional se materializó en los Informes de Monitoreo Ciudadano del 2018-2019 (<https://www.mardelplataentretodos.org/informe>) y en el Proyecto de Extensión “Educación, conectividad(es) y cultura(s) desde la Red Mar del Plata entre todos. Articulación y divulgación en escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón” (OCA N°41/2022). Específicamente, el trabajo que presentamos aquí, se desprende de las acciones llevadas a cabo en el marco del proyecto de extensión mencionado el cual, se propone fortalecer el acceso a información actualizada en materia de datos e indicadores educativos, culturales y de conectividad relevados en conjunto con la “Red Mar del Plata entre todos” en docentes y estudiantes de distintas escuelas secundarias de la ciudad y co-construir junto con ellos diversas estrategias pedagógicas que posibiliten un abordaje didáctico potente en los espacios curriculares destinados a las asignaturas de “Construcción de la Ciudadanía” y “Política y Ciudadanía”. En el segundo cuatrimestre del 2022 concretamos tres actividades que posibilitaron avanzar no solo en la articulación con directivos y docentes de las escuelas secundarias sino reactualizar y reconstruir datos socioeducativos y culturales de la ciudad. Ello se volvió indispensable para proyectar las acciones futuras de co-construcción de materiales pedagógicos para trabajar dicha información en las aulas del nivel secundario. Como primera actividad, en el mes de agosto se administró una encuesta semiestructurada a todas las escuelas de Mar del Plata. 88 instituciones respondieron satisfactoriamente conformándose una base de datos interesante a partir de la cual se realizó la segunda actividad que se centró en una charla debate con referentes del campo educativo local. La charla contó con la presencia de autoridades provinciales y municipales, investigadores y docentes universitarios, directores de escuelas secundarias de la ciudad. Posteriormente, en el mes de noviembre se materializó la tercera actividad del proyecto conformándose un primer taller con los docentes de las escuelas participantes en el cual se socializaron los datos de las encuestas, los indicadores socioeducativos relevados hasta el momento y las conclusiones de la charla debate realizada anteriormente. El taller significó el primer encuentro para pensar, proyectar y articular materiales pedagógicos potentes y significativos para el ejercicio del derecho a la información en las escuelas secundarias marplatenses a partir de los propios indicadores de la ciudad. Es menester aclarar que tanto en la charla debate como en el taller participaron estudiantes de escuelas de gestión pública y privada los cuales compartieron sus motivaciones, sus intereses, sus tensiones y sus búsquedas en relación a la temática desarrollada. En este trabajo, deseamos compartir no solo los indicadores socioeducativos relevados y actualizados

* UNMdP-ISTEC-CONICET. Mail de contacto: aguirrejonathanmdp@gmail.com. UNMdP-ISTEC-CONICET. Mail de contacto: luisporta510@gmail.com. UNMdP-ISTEC. Mail de contacto: marianafoutel@yahoo.com.ar

de Mar del Plata y las actividades desarrolladas en el marco del proyecto de extensión en curso, sino principalmente queremos socializar los resultados de la encuesta administrada a finales del año pasado y visibilizar la voz de docentes y directivos que plantean múltiples sentidos de la escuela hoy, la necesidad de relevar de forma distinta los datos estadísticos en materia educativa, la potencia que tiene contar con dicha información actualizada y la urgencia que implica tenerla en dispositivos dinámicos para poder saldar, al menos en parte, las brechas de desigualdad social que se producen y reproducen en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Sociología de la Educación - Indicadores socioeducativos - Derechos en clave pedagógica - Narrativas docentes.

Introducción

En el contexto del X Encuentro de Cátedras de Sociología de la Educación de Universidades Nacionales, deseamos compartir algunas de las principales actividades de investigación y extensión que venimos desarrollando desde la asignatura Sociología de la Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata, el Grupo de Extensión “Interpretación/Formación. Datos educativos y culturales de MDP (GIFDEC)” y la Red “Mar del Plata entre todos” en el cual buscamos articular acciones tendientes al relevamiento, interpretación y divulgación de los indicadores sociodemográficos de Educación y de Cultura de la ciudad de Mar del Plata. Dicho trabajo articulado interinstitucional se materializó en los Informes de Monitoreo Ciudadano del 2018-2019 (<https://www.mardelplataentretodos.org/informe>) y en el Proyecto de Extensión “Educación, conectividad(es) y cultura(s) desde la Red Mar del Plata entre todos. Articulación y divulgación en escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón” (OCA N°41/2022).

Específicamente, el trabajo que presentamos aquí, se desprende de las acciones llevadas a cabo en el marco del proyecto de extensión mencionado el cual, se propone fortalecer el acceso a información actualizada en materia de datos e indicadores educativos, culturales y de conectividad relevados en conjunto con la “Red Mar del Plata entre todos” en docentes y estudiantes de distintas escuelas secundarias de la ciudad y co-construir junto con ellos diversas estrategias pedagógicas que posibiliten un abordaje didáctico potente en los espacios curriculares destinados a las asignaturas de “Construcción de la Ciudadanía” y “Política y Ciudadanía”.

En el segundo cuatrimestre del 2022 concretamos tres actividades que posibilitaron avanzar no solo en la articulación con directivos y docentes de las escuelas secundarias sino reactualizar y reconstruir datos socioeducativos y culturales de la ciudad. Ello se volvió indispensable para proyectar las acciones futuras de co-construcción de materiales pedagógicos para trabajar dicha información en las aulas del nivel secundario. Como primera actividad, en el mes de agosto se administró una encuesta semiestructurada a todas las escuelas de Mar del Plata. 88 instituciones respondieron satisfactoriamente conformándose una base de datos interesante a partir de la cual se realizó la segunda actividad que se centró en una charla debate con referentes del campo educativo local. La charla contó con la presencia de autoridades provinciales y municipales, investigadores y docentes universitarios, directores de escuelas secundarias de la ciudad. Posteriormente, en el mes de noviembre se materializó la tercera actividad del proyecto conformándose un primer taller con los docentes de las escuelas participantes en el cual se socializaron los datos de las encuestas, los indicadores socioeducativos relevados hasta el momento y las conclusiones de la charla debate realizada anteriormente. El taller significó el primer encuentro para pensar, proyectar y articular materiales pedagógicos potentes y significativos para el ejercicio del derecho a la información en las escuelas secundarias marplatenses a partir de los propios indicadores de la ciudad. Es menester aclarar que tanto en la charla debate

como en el taller participaron estudiantes de escuelas de gestión pública y privada los cuales compartieron sus motivaciones, sus intereses, sus tensiones y sus búsquedas en relación a la temática desarrollada.

En este trabajo, deseamos compartir no solo los indicadores socioeducativos relevados y actualizados de Mar del Plata y las actividades desarrolladas en el marco del proyecto de extensión en curso, sino principalmente queremos socializar los resultados de la encuesta administrada a finales del año pasado y visibilizar la voz de docentes y directivos que plantean múltiples sentidos de la escuela hoy, la necesidad de relevar de forma distinta los datos estadísticos en materia educativa, la potencia que tiene contar con dicha información actualizada y la urgencia que implica tenerla en dispositivos dinámicos para poder saldar, al menos en parte, las brechas de desigualdad social que se producen y reproducen en el cotidiano escolar.

De los indicadores socioeducativos relevados a las narrativas de directivos y docentes de escuelas secundarias

Advertíamos al comienzo que el derecho a la información abona y enriquece el ejercicio de una ciudadanía crítica y comprometida con el contexto en el cual se inserta. Un contexto atravesado por múltiples y diversas desigualdades estructurales que se presentan como transversales a las trayectorias educativas no solo de estudiantes sino también de sus docentes (Botinelli, 2017; Kaplan, 2018; Tenti Fanfani, 2021; Grinberg, 2022; Langer y Minchala, 2023). Las acciones desplegadas en el marco del proyecto de extensión están orientadas a recuperar las categorías mencionadas y poder co-construir con los actores en territorios diversos dispositivos para trabajarlas en el cotidiano escolar marplatense.

El inicio el trabajo de articulación entre la Red Mar del Plata entre todos, el equipo de la asignatura de Sociología de la Educación y el GIFDEC estuvo signado por la actualización y búsqueda de ciertos indicadores socioeducativos que nos permitiese, luego, no solo enriquecerlos con aquella información que nos podían proporcionar los directos y docentes de las escuelas secundarias encuestadas, sino, principalmente, usarlos como insumos y disparadores para pensar y proyectar su tratamiento pedagógico en los talleres programados y en las escuelas participantes del proyecto.

Durante los meses de Abril, Mayo y Junio del 2022 se procedió al relevamiento y construcción de los datos. Aquí es menester mencionar la dificultad con la que nos topamos cuando solicitamos ciertos indicadores a las agencias estatales de gobierno, a colegios profesionales, organismos públicos o las propias instituciones educativas¹. A pesar de ello pudimos relevar información respecto a los siguientes puntos:

- Tasa de Alfabetismo de la ciudad.
- Ratio estudiantes /docentes.
- Porcentaje de la población de 3 a 5 años de edad recibiendo servicios integrales de Desarrollo Infantil Temprano.
- Porcentaje de la población de 6 a 11 años de edad registrado en escuela.
- Porcentaje de la población de 12 a 15 años de edad registrado en escuela.
- Porcentaje de la población de 16 a 18 años de edad registrado en escuela.
- Tasa de repitencia, sobreedad y promoción efectiva.

¹ Ese mismo inconveniente se tuvo en el relevamiento y análisis de los Indicadores de Educación y de Cultura del 2do Informe de Mar del Plata entre todos. 2018-2019.

- Porcentaje de graduadxs primarios escuelas públicas y privadas respecto a la cantidad de ingresantes misma promoción.
- Porcentaje de graduadxs secundarios escuelas públicas y privadas respecto a la cantidad de ingresantes misma promoción.
- Porcentaje de establecimientos educativos públicos y privados con acceso a internet.
- Porcentaje del presupuesto asignado a Cultura respecto al presupuesto total.
- Composición de unidades educativas no universitarias por tipo de gestión y nivel.
- Georreferenciación de instituciones educativas.
- Indicadores Universitarios y de Institutos Superiores.
- Educación Alternativa y experiencias otras en educación.

Estos indicadores se pueden consultar en la página de la Red <https://www.mardelplataentretodos.org/tema/11>

Ahora bien, como principal objetivo del proyecto aparece la co-construcción de información con los actores educativos en territorio. En ese marco, en el mes de agosto se administró una encuesta en donde se les consultaba a los directores y docentes de las escuelas secundarias de la ciudad de Mar del Plata. El diseño de la consulta fue el siguiente:

¿Qué datos se relevan y están sistematizados en la institución o en el nivel educativo en el que se desempeña? ¿Hay algunos datos que se relevan actualmente que deberían discontinuarse? SI/NO ¿Cuáles? Ejemplo: datos socioeducativos- estudiantes y sus trayectorias (matricula, permanencia, repitencia, sobreedad, terminalidad)// datos educativos, ocupacionales, de vivienda y conectividad de la comunidad familiar// datos sobre acceso a conectividad de la institución, acceso a bienes digitales de estudiantes y docentes. //datos sobre formación y trayectoria del equipo docente. // otros datos/indicadores relevados y /o sistematizados con los que cuenta la institución.

Las 88 respuestas respondidas en este ítem refieren a lo siguiente:

Figura 1

¿Qué datos se relevan en la institución o en el nivel educativo en el que se desempeña?

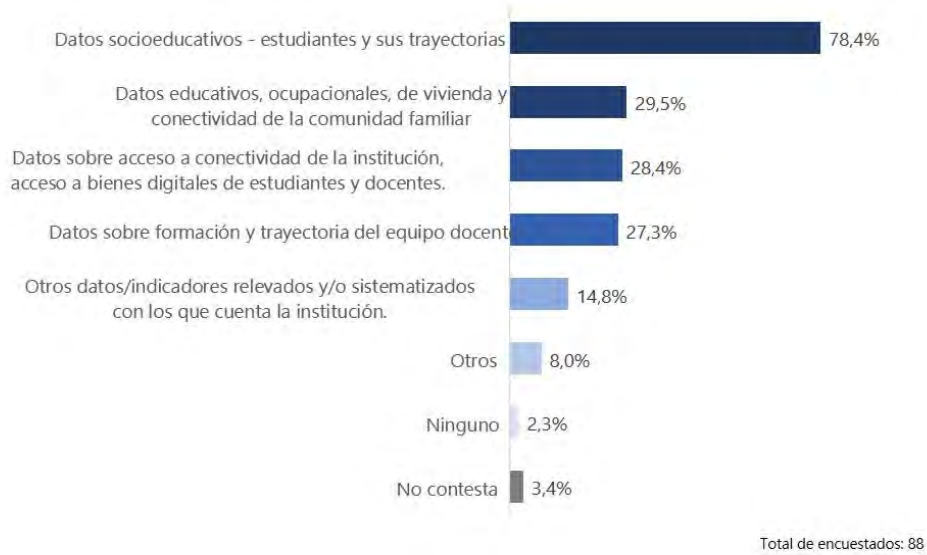
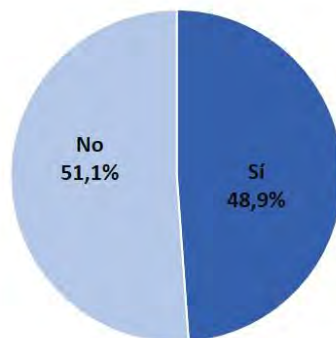


Figura 2

¿Hay algunos datos que se relevan actualmente que no están sistematizados y que resultan inaccesibles por estar sólo en formato papel?*



*Detalle de cuáles en el anexo
Total de encuestados: 88

Respecto a los datos que se relevan y no están sistematizados y que resultan inaccesibles por estar en formato papel (48.9%) los encuestados mencionan:

- Archivos pertenecientes a la gestión anterior.
- Asistencia a las aulas, trayectorias, notas.
- Asistencia de estudiantes, actividades pedagógicas presenciales.
- Asistencia, calificaciones.
- Asistencia. Legajos. Trayectorias educativas.
- Calificación anual docente, declaración jurada de horarios.
- Conectividad, educacional y vivienda.
- Datos de salud, situaciones familiares.
- Datos sobre la trayectoria anterior al ingreso a la escuela.
- Formación y trayectoria de los docentes y del equipo directivo.
- Formación y trayectoria docente.
- La declaración jurada y la calificación anual del docente.
- La mayoría no puede buscar información extra, ni bajar textos de libros, ni imprimir (mucho menos) ya que no cuentan más que con las fotocopias o textos que proveemos los docentes.
- Legajos de alumnos, calificaciones anteriores.
- Libro Matriz, Calificadores, legajos.
- Mala conectividad en la escuela, falta de insumos, maltrato laboral.
- Notas.
- Notas rites.
- Participación de padres en actividades escolares.
- Planificaciones. Legajos.
- Planilla matriculación.
- Planta Funcional y Planta Organizacional Funcional.
- Planta funcional y planta organizacional.
- Registro de asistencia de alumnos.
- Se relevan a través de la plataforma abc en algunos casos y en otros en formato papel.
- Situación personal, diagnósticos de alumnos (dislexia, TDA, etc.).
- Todos los items anteriores.

Junto a esta información, directivos y docentes respondieron cuestiones vinculadas al sentido de la escuela hoy y sobre la escuela que desearían para el futuro. Del total de respuestas obtenidas -88-, más del 70% pertenecen a escuelas de gestión pública de la ciudad, el 67% de directivos y docentes que respondieron pertenecen al género femenino y el 33% al masculino y lo más llamativo que del total de la población participante el 45% posee entre 10 y 20 años de antigüedad en el sistema escolar, el 29% entre 20 y 30 años, el 15% menos de 10 años y solo el 11% más de 30 años de antigüedad. Estos porcentajes, de alguna manera, contextualizan, al menos parcialmente, las respuestas alcanzadas. A continuación, algunas de las narrativas de los directivos/docentes en gestión que respondieron la encuesta en el mes de agosto del 2022.

Desde su trayectoria profesional y experiencia biográfica defina: *¿Qué es la escuela hoy?*

“Un lugar de intercambio de saberes, de contención, de acompañamiento de trayectorias y de socialización” (E. Directiv/Docente N°5).

“Es un espacio de encuentro, caracterizado por la complejidad, en el que los/as alumnos/as ocupan la centralidad y el foco está puesto en el enseñar y aprender,

atravesado por múltiples factores (convivencia, emociones, intereses, problemáticas personales y familiares, otros)" (E. Directivx/Docente N°18).

"Es una institución clave en el proceso de contención social, *formadora de valores y conductas y espacio de construcción cultural*" (E. Directivx/Docente N°3).

"Un lugar de contención y aprendizaje, *aunque ha quedado en el tiempo*" (E. Directivx/Docente N°10).

"Un *espacio obligatorio de contención* que intenta lograr aprendizajes de contenidos inconexos" (E. Directivx/Docente N°21).

"Un *espacio de sociabilidad*. Con cada vez menos exigencia académica e inadecuada para estos tiempos" (E. Directivx/Docente N°8).

"Es el centro de formación donde todos sus integrantes buscan darle herramientas a sus estudiantes para poder resolver cualquier situación en su vida cotidiana" (E. Directivx/Docente N°36).

"*Un lugar de contención y de poca preparación para la vida*" (E. Directivx/Docente N°40).

"Es un *refugio para los adolescentes sin perspectiva de futuro próximo*. Para otros es un depósito, y para otros una oportunidad para conseguir un certificado que les permita seguir estudiando o conseguir algún empleo" (E. Directivx/Docente N°9).

"Es un lugar en donde se *intenta formar y enseñar a alumnos, mucho de los cuales adolecen de una estructura familiar que los eduque*" (E. Directivx/Docente N°15).

"La escuela es el ámbito donde los niños y adolescentes buscan y encuentran contención compartiendo ese primer plano, buscan la adquisición de saberes que les sean útiles en su cotidianeidad... es una lucha entre lo que necesitan hoy y el conocimiento enciclopedista - memorístico de los diseños curriculares" (E. Directivx/Docente N°29).

"Vemos la escuela como lugar de pertenencia de los adolescentes donde *desarrollan valores, buenos hábitos y comparten esa formación con pares*" (E. Directivx/Docente N°58).

"La escuela hoy es un lugar de encuentro, *de restablecer hábitos para que el proceso de enseñanza aprendizaje se lleve a cabo*. Es un lugar para aprender en forma íntegra" (E. Directivx/Docente N°1).

"la escuela hoy es un espacio de donde muchos alumnos transitan por obligación, algunos porque los mandan, *otros para no estar en la casa sin hacer nada*, y muchos *lamentablemente vienen por la merienda o la bolsa de alimentos q llevan a sus hogares*" (E. Directivx/Docente N°12).

"Una entidad que además a su función principal que es Educar, se añade la pesada carga de avocarse a la salud, alimentación, seguridad" (E. Directivx/Docente N°62).

"Una institución que retiene a los jóvenes durante un horario determinado, pero que *no logra formar hábitos de estudio y de convivencia*; replicando a escala todas las problemáticas de falta de ordenamiento de la sociedad. *Una institución que necesita renovarse con los tiempos actuales*" (E. Directivx/Docente N°83).

"Un espacio de *formación ciudadana*. La posibilidad para los estudiantes de acceder a saberes concretos que les permitan desarrollar las competencias necesarias para el contexto actual en el que vivimos. Y muchas veces un espacio de contención de otras necesidades tales como alimentación y recursos gestionar situaciones extra escolares" (E. Directivx/Docente N°7).

Luego de consultarles sobre su percepción actual respecto a la escuela, se les consultó en forma proyectiva y desde su trayectoria profesional y experiencia biográfica definió: *¿Cómo desearía que fuera la Escuela hoy?* Eso marcaban los encuestados:

“Que mantenga la flexibilidad que, al menos en la institución donde trabajo, existe. *Permeable a los cambios, atenta al afuera, pendiente y amorosa con las singularidades*” (E. Directivx/Docente N°1).

“Espacio de crecimiento cognitivo y emocional. *Con acompañamiento permanente* haciendo de este lugar una experiencia positiva y única como parte de la vida” (E. Directivx/Docente N°22).

“Que tuviese los recursos necesarios para poder brindar a docentes y alumnos todo lo que necesitan para desarrollar la enseñanza –aprendizaje” (E. Directivx/Docente N°36).

“Un espacio de formación académica e integral del alumno” (E. Directivx/Docente N°83).

“Creativa, respetuosa de las individualidades, más humanística” (E. Directivx/Docente N°5).

“Desearía *que volviera a cumplir su rol de enseñanza y preparación para la vida laboral o profesional y no asumir funciones propias de la familia y /o del Estado*” (E. Directivx/Docente N°17).

“Desearía que contara con más para trabajar los medios audiovisuales y prevención de la violencia. *Que la escuela recuperara su autoridad y rol de educar.* La enseñanza y el aprendizaje pudieran ser efectivos y acabar con la primerarización de los alumnos y sus padres. *Que se le devuelva al profesor su autoridad y el respeto social*” (E. Directivx/Docente N°75).

“Una escuela que acompañe, que eduque, en la que todos los actores participen” (E. Directivx/Docente N°9).

“*Cálido, luminoso, pulcro, con suficientes recursos tecnológicos que dinamicen la tarea pedagógica* e inviten a nuestros alumnos a encontrarle un sentido al uso de las nuevas tecnologías y la alfabetización en otros idiomas” (E. Directivx/Docente N°7).

“La escuela debería ser un puente para el desarrollo educativo de las nuevas generaciones no de juntar adolescentes para que no estén en la calle” (E. Directivx/Docente N°80).

“La escuela debería ser un espacio de desarrollo personal, de enseñanza y aprendizaje, con un clima adecuado en el cual los estudiantes *respeten a la autoridad, tengan buena conducta y les interese aprender*” (E. Directivx/Docente N°11).

“Me gustaría que haya un seguimiento más minucioso del contexto de cada alumno para poder brindarle mejores herramientas y recursos para su desempeño cotidiano y que haya conectividad. No hay conectividad en ninguna de las escuelas donde trabajo, no puede ser. No es posible trabajar sin internet para desarrollar las competencias que se requieren hoy” (E. Directivx/Docente N°52).

En las voces de los encuestados se advierten concepciones, categorías, conceptos, presupuestos, finalidades que definen a su criterio lo que la escuela es o *debería ser*.

Ahora el interrogante no sería tanto ese sino, actualmente, la escuela *qué está siendo* (Aguirre y Grinberg, 2023; Grinberg, 2022). Cuando nos preguntamos sobre lo que la escuela *está siendo* nos colocamos en el centro de la disputa por la narrativa de lo educativo. Solo se puede percibir esa esencia escolar si se está en el territorio y se hurga en los cotidianos educativos. Incluso podemos recuperar ese ser de la escuela como un ser socio-histórico del que los clásicos de la sociología de la educación no han escapado para hilvanar sus análisis y propuestas teóricas-empíricas. Lo que es la escuela o el hecho educativo, lo que está siendo y lo que debería ser siempre en conexión a lo social y a las múltiples relaciones de poder que lo cimientan está en el corazón mismo de las ciencias de la educación (Tessio Conca; Rodríguez Rocha y Servetto, 2019).

Con toda esta información convocamos a diversos especialistas en el campo educativo local a participar de una charla debate. El encuentro se dio en el mes de 5 de octubre y se denominó "Educación, conectividad(es) y cultura(s) desde la Red Mar del Plata entre todos. Articulación y divulgación en escuelas secundarias del partido de General Pueyrredón" contó con la presencia de directores distritales, la directora de educación del Municipio, la presidenta de la Comisión de Educación del Concejo Deliberante de Gral. Pueyrredón, directores de Institutos Superiores, de escuelas secundarias y especialistas académicos de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El debate giró en torno a tres niveles de discusión:

Nivel Macrosistémico:

- ¿Con qué información, datos, indicadores (educativos-culturales-conectividad) cuentan las dependencias de gobierno del sistema educativo regional y local y cuáles son aun las que deben ser relevadas para una planificación socioeducativa que permita enriquecer los cotidianos escolares en postpandemia?
- ¿Cómo es el tratamiento de la información socioeducativa, cultural y de conectividad –digitalización de propuestas pedagógicas, acceso, dispositivos tecnológicos, etc.- que poseen las agencias de gobierno locales y regionales y cómo se materializa dicho tratamiento en el desarrollo y despliegue de políticas públicas educativas?

Nivel Mesosistémico:

- ¿En qué medida desde los niveles institucionales de la escuela secundaria se recuperan, se valoran y se utilizan los datos, indicadores, e información socioeducativa disponibles no solo para el diseño de las políticas de gestión y para la realización de diversos diagnósticos institucionales que enriquezcan las propuestas pedagógicas en los espacios curriculares, sino también para el acompañamiento de trayectorias de estudiantes y su propio derecho a la información?
- ¿Cómo la información disponible es trabajada en los diversos espacios curriculares y en las propuestas áulicas? ¿qué datos e indicadores sociales - locales y regionales- consideran que no son relevados y podrían enriquecer y potenciar las diversas las políticas de gestión pedagógica de cada institución escolar?

Nivel Microsistémico:

- ¿Con qué información, datos, indicadores (educativos-culturales-conectividad) cuentan las instituciones formadoras de docentes y cuáles son aun las que consideran deben ser relevadas para una planificación socioeducativa que permita enriquecer los cotidianos de la formación y el ejercicio docente en la postpandemia?
- ¿Cómo el tratamiento pedagógico y curricular de la información socioeducativa, cultural y de conectividad disponibles pueden ser potentes no solo en la formación de docentes en diversas áreas, sino en el propio ejercicio profesional? ¿Qué características deberían tener los materiales pedagógicos que se puedan gestar para trabajar en las aulas del nivel secundario para que docentes y estudiantes conozcan los principales indicadores sociodemográficos de la ciudad y la región y puedan desplegar un pleno ejercicio del derecho de su ciudadanía?

El intercambio entre los ponentes fue altamente enriquecedor ya que también pudieron participar estudiantes de una de las escuelas secundarias que integra el proyecto de extensión en curso. La charla fue grabada y conforma el acervo documental del GIFDEC a partir del cual se proyectó el 1º Taller con Docentes de las escuelas secundarias en el mes de noviembre del 2022. Allí compartimos con más de 30 docentes los datos relevados al momento en materia de educación de Mar del Plata, escuchamos diversos testimonios de estudiantes del nivel secundario que aportaron desde su lugar respecto a qué debe tener una clase interesante en estos tiempos y finalmente abrimos el intercambio a partir de la pregunta ¿cómo podemos trabajar didáctica y pedagógicamente los indicadores estadísticos con los que contamos en las aulas de las escuelas secundarias de Mar del Plata? De alguna manera, el encuentro buscó compartir experiencias entre docentes para elaborar un estado de situación sobre el territorio y dialogar sobre el mejor modo de llevar estos datos a las escuelas, en formatos que resulten interesantes y valiosos para los/as estudiantes.

Del intercambio se recuperaron los siguientes testimonios que abonan al proyecto de extensión y enriquecen las instancias futuras de trabajo:

(...) las voces de los chicos y las chicas son claves, porque ellos en su lenguaje, que no es académico (...) nos están queriendo hablar de diversificación en las aulas, interdisciplinariedad, accesibilidad o flexibilidad. Y esa flexibilidad no es más que la inclusión educativa (...). Analía, Colegio Illia.

La mayoría pone que no les gusta la escuela, que no les gusta ir a la escuela. (...) Cuando volví a trabajar de profe, les daba una dinámica donde les preguntaba con qué animal se reconocen (...). Los que son gatos, son gatos porque duermen, son perros porque duermen, son pájaros porque pueden volar e irse de los problemas. Entonces a mí eso me llama mucho la atención. Me parece que es un indicador (...). María Florencia, Escuela N°42.

(...) la adolescencia hoy en día carece mucho de eso, de motivación intrínseca (...). Si no es muy llamativo a los intereses de ellos no los va a atrapar (...). Por eso muchas veces los chicos se apagan o no participan. Entonces es muy difícil. Cualquier motivación que les lleve es algo que les sirve, (...) a través de la identificación ellos pueden comenzar a participar (...). Verónica, Escuelas N° 33; N° 47; Gianelli.

(...) el punto de vista mío es que cuando yo me levanto a la mañana, a las seis menos veinte para ir a la escuela, el propósito mío siempre es uno solo y el de

todos: formar a ese ciudadano, a ese futuro ciudadano. Y esa es la meta. René, Escuelas N° 61; N° 10; N°3; N°15.

A veces los prejuicios los tenemos los adultos (...). Está bueno reconocer al alumno que es una persona, que yo no lo tengo que formar como una persona ¡Ellos ya son personas! ...personas que piensan, con una identidad (...). Creo que la mejor forma de enseñarles es involucrándose y que ellos creen, darles el espacio de escucha que están pidiendo (...) sacarlos de la escuela para ir a las realidades de otras escuelas (...). Tamara, Escuela del Alfar.

(...) en una materia, en geografía, hicimos referencia a esto (Informe de Monitoreo Ciudadano), (...) justamente fue un trabajo donde tenían que investigar sobre educación y utilizaron este material ¡y fue buenísima la experiencia! y hace referencia a los videos que vimos y todos comentamos: la necesidad de los chicos de participar activamente y generar debate. Las clases que tienen este formato los atrapan y construyen y participan. Profesora, CADS.

Los resultados del debate están siendo sistematizados y jerarquizados para enviárselos nuevamente a los docentes y que haya un proceso de doble validación de lo compartido, pero podemos anticipar que uno de los principales aportes que brindaron es la idea de pensar materiales pedagógicos y didácticos contextuales no homogenizados sino partir de la propia experiencia de los territorios y desde allí recuperar los indicadores en clave pedagógica:

(...) nosotros cuando pensamos en este proyecto, pensamos en que tenía que ser algo para poder trabajar en el aula a nivel de las instituciones educativas y a nivel también de poder llegar con inquietudes a la política pública: la política pública educativa. Mariana, Co-Directora. GIFDEC

(...) Quizás no vamos a poder tener un material pedagógico uniforme, homogéneo. Me parece como gran conclusión. Porque los contextos son distintos, las intensidades son distintas, las trayectorias son distintas: de docentes, de alumnos, de instituciones. Y segundo, creo que el formato taller, el formato que nos pone en movimiento, el formato que los haga participar, que los haga mirarse, más que el formato de aula-contenido, (...) me parece que pueden ser dos puntas para trabajar estas cuestiones. Jonathan, director GIFDEC.

En el año 2023 se proyecta la realización de 3 talleres más a los efectos de co-construir estos materiales con y desde los docentes de las propias escuelas participantes del proyecto.

Reflexiones finales

Mencionamos al principio del escrito que en términos conceptuales consideramos a la desigualdad, no como un concepto unívoco unidimensional, sino que se constituye en “en un fenómeno relacional, multidimensional referido a la distribución diferencial de recursos, entornos, capacidades y oportunidades entre individuos, grupos e instituciones de una sociedad” (Kaplan y Piovani, 2018:222). Sin duda se trata de una cuestión económica, pero también es un ordenamiento territorial y sociocultural. En este sentido, Therborn sostiene que las expresiones de la desigualdad remiten, entonces, “a las condiciones materiales objetivas como a las constricciones simbólico-subjetivas de producción de las existencias individuales y colectivas” (2015:9).

Quienes concebimos a la educación como derecho social y como un derecho humano en oposición a la idea de educación como servicio y como objeto de mercantilización, comprendemos que es central abordar la desigualdad educativa no solo desde los indicadores nacionales, o desde perspectivas teóricas-conceptuales, sino que apostamos por la reflexión profunda de los propios contextos particulares en donde desenvolvemos nuestra práctica como investigadores y como docentes. Así, recuperar, mediante el informe de Mar del Plata entre todos, variables sobre el sistema educativo municipal y provincial se vuelve necesario y pertinente al mismo tiempo.

Asimismo, consideramos que la divulgación, el conocimiento y el tratamiento de los indicadores relevados se configura en un derecho de la población marplatense en su conjunto y de la población educativa de manera particular. Para un ejercicio pleno de lo que hemos denominado “derecho a la ciudad o derecho a la ciudadanía” (Carrión y Dammert-Guardia, 2019) el acceso a la información es indispensable. En este sentido, el trabajo pedagógico que podemos hacer con docentes y estudiantes de las escuelas marplatenses en vistas a compartir los datos relevados y generar espacios de debate, concientización y propuestas de intervención para su mejora es de gran relevancia. Más aún si se proyecta desde la mirada de una extensión crítica desde la cual la Universidad, en este caso, docentes e investigadores del Departamento de Ciencias de la Educación, puede generar puentes articuladores para una ciudadanía plena.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, J. y GRINBERG, S. (2023). ¿Qué está siendo la escuela hoy? Sujetos, dispositivos, agenciamientos y desigualdades desde metodologías anfibia y métodos creativos de investigación. Una conversación con Silvia Grinberg. *Revista de Educación* 28(1), pp. 307-320.
- BOTINELLI, L. (2017). Educación y desigualdad Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina”. *Revista Sociedad*. 37(1), pp.1-18.
- CARRIÓN, F. y M. DAMMERT-GUARDIA (Eds.) (2019). *Derecho a la Ciudad: una evocación de las transformaciones urbanas en América Latina*. Lima: IFEA, CLACSO, FLACSO.
- GRINBERG, S. (2022). *Silencios que gritan en la escuela. Dispositivos, espacio urbano y desigualdades*. Buenos Aires: CLACSO.
- LANGER, E. Y MINCHALA, C. (2023). Desigualdades, derechos y demandas. Una investigación desde la sociología de la educación sobre las tensiones de la escolarización en las periferias del conurbano bonaerense. *Revista de Educación* 21(1), pp. 83-106
- KAPLAN, C. (2018). “Meditaciones sobre la desigualdad desde la Sociología de la Educación”. *Conferencia de Cierre. Encuentro de cátedras de Sociología de la Educación*. Walker, V. Alzamora, S. y Rosales, G. (coord.). Bahía Blanca. EDIUNS
- KAPLAN, C. Y PIOVANI, J. I. (2018). “Trayectorias y Capitales socioeducativos” en Piovani, J. I. y Salvia A. *La Argentina en el siglo XXI cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- TENTI FANFANI, E. (2021). “Desigualdades sociales y Desigualdades educativas” (111-131) en Tenti Fanfani, E. (2021) *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires: Siglo XX
- TESSIO CONCA, A.; Rodríguez Rocha, E.; Servetto, S. (2019). *Acerca de la relación Estado, sociedad y educación en el pensamiento de los clásicos*. Córdoba. FFyH
- THERBORN, G. (2015). *Los campos de exterminio de la desigualdad*. Buenos Aires. FCE.

La impronta poética en el campo de la Sociología de la Educación

Lucrecia Carmen Coscio*

RESUMEN

A partir de un trabajo de investigación enmarcado en la tesis de maestría “La clase como confluencia e opciones estéticas”, se trabaja la relación entre el campo de conocimiento de la Sociología de la Educación y el lenguaje poético desde la perspectiva crítica. Se incluye un relato de experiencia de un proyecto de Extensión de la cátedra de “Creación de un bosque de la poesía en la U.N.Sa. – año 2022 “. Marx exploró las ciudades y aldeas de su época, las minas y las fábricas (casas de terror) inglesas. Con la mirada de un etnógrafo genial, leyó informes y documentos sobre aquellos niños obreros que se transformaron en trabajo muerto: “El capital es el trabajo muerto que sólo revive, como los vampiros, chupando trabajo vivo, y vive tanto más cuanto más trabajo vivo chupe”. (Marx, K. p. 312). Podemos hablar de una impronta racional que intervenía en la legitimación de los discursos científicos del siglo XIX europeo, sin embargo, encontramos escritos como el precedente. No parece un texto económico o sociológico. Incluso, por momentos se presenta, a la lectura, como un texto literario. Escribe Terry Eagleton (2013), “Marx era un aficionado al teatro, recitador de poesía y devorador de todo tipo de arte literario, desde la prosa augusta hasta las baladas industriales. En una carta a Engels, describía su propia obra como una “totalidad estética” (p.34). Marx, junto con su amigo Engels, se encuentran en la puerta de entrada de la Teoría Crítica. Marx particularmente recurre a la palabra “crítica”, al titular varios de sus libros y sin abandonar un posicionamiento metodológico heredado de la lectura de un Hegel adversamente idealista, lleva la dialéctica a su expresión material de crítica de la crítica crítica . La lectura de sus textos nos permite advertir huellas, de lo que consideramos una “impronta poética” en el origen de la Teoría crítica que atraviesa los territorios ampliamente positivistas del siglo XIX hacia los siglos XX y XXI de la mano de los teóricos de Frankfurt y del propio Henry Giroux. Quizás exista un sentido estético de la crítica, más allá de los poetas de la revolución, más allá del contenido, de la ideología, más allá de las aulas universitarias y de nosotros/as, divulgadores/as de Marx en español; en el territorio latinoamericano y local.

Palabras clave: sociología; educación; poesía.

La impronta poética

El significado de “consenso” en efecto, no es el acuerdo de las personas entre sí, sino del sentido con el sentido: el acuerdo entre un régimen sensible de presentación de las cosas y un modo de interpretación de su sentido. El consenso que nos gobierna es una máquina de poder en la medida que es una máquina de visión.

Jacques Rancière

Mientras la Sociología de la Educación se configuró como campo de conocimiento, a partir de los estudios de Durkheim y se institucionalizó a partir de un trabajo sostenido de intelectuales provenientes de EEUU, los debates teóricos y los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales y específicamente de la Sociología, condicionaron las luchas constitutivas del campo. Aunque las tendencias a un pensamiento eurocéntrico y

* Universidad Nacional de Salta. Mail de contacto: lucreciacarmencoscio@gmail.com.

colonizador subyacen a las raíces históricas de la propia Sociología, quienes estudiamos el campo de la Sociología de la Educación, en plena crisis del capitalismo global, contamos con la posibilidad de profundizar las lecturas de los pensadores latinoamericanos, provenientes del campo o afines al mismo esto no significa una ruptura con los orígenes y procesos de institucionalización del campo. Al contrario, proponemos volver atrás todo lo que sea necesario.

Desde el proyecto de tesis “La clase como confluencia de opciones estéticas” surgen ciertas inquietudes que nos permiten reflexionar sobre problemáticas del campo, en la actualidad: Podemos hablar de un imperativo racional que intervenía en la legitimación de los discursos científicos del siglo XIX europeo, sin embargo, encontramos escritos que, por momentos, se presentan a la lectura, como textos literarios e incluso poéticos como se puede ver, por ejemplo, cuando Marx y Engels, ocupados en diferenciar el materialismo del idealismo hegeliano y de definir política y filosóficamente la relación entre el hombre, como ser vivo, y la naturaleza, expresan metafóricamente: “Totalmente en contraposición con la filosofía alemana que desciende del cielo a la tierra aquí se asciende de la tierra al cielo” (Marx, K y Engels, F. 2005: 49).

Escribe Terry Eagleton (2013), “Marx era un aficionado al teatro, recitador de poesía y devorador de todo tipo de arte literario, desde la prosa augusta hasta las baladas industriales. En una carta a Engels, describía su propia obra como una “totalidad estética” (2013:34).

La epistemología marxista de las ciencias sociales supone una relativa autonomía de la superestructura, lo que abre las puertas del marxismo a temáticas culturales, estéticas y educativas, entre otras. Marx, junto con su amigo Engels, se encuentran en la puerta de entrada de la Teoría Crítica y particularmente recurren a la palabra “crítica”, al titular varios de sus libros y sin abandonar un posicionamiento metodológico heredado de la lectura de un Hegel adversamente idealista, llevan la dialéctica a su expresión material de crítica de la crítica crítica¹. La lectura de los textos de Marx nos permite advertir huellas, de lo que consideramos una “impronta poética” en el origen de la Teoría crítica que atraviesa los territorios ampliamente positivistas del siglo XIX hacia los siglos XX y XXI. Quizás exista un sentido estético de la crítica, más allá de los poetas de la revolución, más allá del contenido, de la ideología, más allá de las aulas universitarias y de nosotros/as, divulgadores/a de Marx en español; en Latinoamérica y particularmente en Argentina.

La educación como expresión política

Aunque Gramsci se centra en la cuestión política cuando aborda el concepto de “intelectual” lo hace dialécticamente de manera que la cuestión pedagógica se hace presente a partir del propio análisis político. El autor ofrece un aparato conceptual que nos permite, a quienes intentamos comprender la educación desde una perspectiva crítica, posicionarnos como profesoras/es, intentado reconocernos como intelectuales orgánicos, con un sector social determinado. En Gramsci, las relaciones dialécticas entre política y cultura implican una reformulación del concepto de intelectual como intelectual orgánico con el grupo social que le da origen. Toda su escritura es una búsqueda que asume como punto de partida la filosofía espontánea y como horizonte, una filosofía de la praxis.

La cultura es necesariamente política porque no se trata de una totalidad armónicamente cohesionada. En una formación social en la que predomina el modo de producción capitalista la desigualdad cultural, es la base de la dominación, mientras los/as intelectuales seguimos encontrando esas “formas parasitarias” de subsistir que silencian las voces de los/as de abajo.

Lo que percibimos como cultura, es entonces políticamente contradictorio, es fruto del sentido común. En esa contradicción reside el núcleo de buen sentido. En la medida en que los/as

¹ Expresión que forma parte del subtítulo de la Sagrada Familia (Marx, K y Engels F. (1981) La Sagrada Familia. Crítica de la crítica crítica contra Bruno Bauer y consortes. Versión castellana de Carlos Liacho. Akal Editor. Madrid.

intelectuales comprometidos con nuestra situación de clase, nos consideremos artífices de nuestras propias condiciones de vida y nos dispongamos a resistir, a la par de las clases trabajadoras, un modo de vida que nos es adverso, lograremos formar parte de las múltiples culturas de los grupos sociales oprimidos que pueden transformarse en expresiones de lucha.

El orden social

Enseñan a escribir en las escuelas y a leer / entre líneas en las cárceles, / persuaden a los gatos regándolos, rociándolos. // Contradecirlos/ es hacer un nido/ en el sombrero /del espantapájaros. // En la otra vida / allanarán la imprenta/ donde publica hojas / inéditas el árbol (Walter Adet, El Hueco, Salta, 1992)

Si nos detenemos en la lectura del poema de Walter Adet, *El orden social*, podemos advertir su carácter político. Sin embargo, nos cuesta traducirlo a otro lenguaje quizás porque se trata de contenido hecho forma. Consideramos la imposibilidad de explicar un poema. Más aún si surge del núcleo del buen sentido

Juan del Aserradero / tirado en la vereda / se parece a los perros (...) / Chaguanco, como pocos / Juan del Aserradero / quiere olvidar la sierra / y se duerme en el suelo / pero la sierra vuela / por encima del pueblo / se torna una cigarra / y le asierra el sueño.

Quizás ésta sea otra forma de hablar de la alienación, del obrero frente al trabajo, que describe Marx en los Manuscritos; quizás Castilla nunca llegó a leer los Manuscritos. Desde el punto de vista pedagógico nos interesa visualizar la posibilidad política que reside en la forma como expresión estética, poética, visual, sensible; cualquiera sea la relación forma - contenido: una relación de subordinación, de condicionamiento, de contradicción o de exterioridad, por ejemplo.

Hasta ahora la Sociología de la educación, desde de la perspectiva crítica se centró en el contenido por la impronta estructural que sobrevuela la forma y no nos permite llegar a ella. Entonces surge como posibilidad la mirada estética, para superar la representación, la reproducción y la duplicación del mundo. Consideramos que las teorías de la reproducción social, aunque nos permiten mirar críticamente a la escuela, están condicionadas por el estructuralismo marxista. Nos interesa asumir en este trabajo sobre la relación entre educación y estética un posicionamiento que no separe dicotómicamente la forma del contenido ni le otorgue preeminencia, a este último, en el análisis.

Consideramos que el puente entre los autores reproductivistas y otros autores críticos, (referentes de la Pedagogía para la libertad; la Pedagogía revolucionaria o la Pedagogía crítica) se encuentra tanto en la relativa autonomía de la superestructura como en las posibilidades que despierta el concepto de hegemonía, entendida ésta como la forma en la que las clases sociales dominantes logran el consentimiento de los oprimidos. La forma que a su vez implica al contenido, que ocultan las ideologías dominantes.

La necesidad de volver a la Escuela de Frankfurt

Para Lukács “el verdadero elemento social en la literatura es la forma.”

Eagleton T. (2013)

Los teóricos de Frankfurt tendieron a sostener un estado de debate fundamental para la Filosofía y las Ciencias Sociales a partir de una concepción dialéctica de un conocimiento

situado en el Mundo Occidental, castigado por las guerras y los totalitarismos. Para quienes enfocamos sociológicamente la educación; no será posible eludirlos por mucho tiempo. Ellos, sin dejar de lado el marxismo, nos permitieron advertir que la crítica no es solo una cuestión teórica e ideológica, la crítica es también una cuestión cultural y estética.

Aunque los referentes de la Escuela de Frankfurt se dedicaron fundamentalmente a la docencia y la investigación, ninguno de ellos fue un estudioso de la Pedagogía, ni de la Educación; sin embargo, podemos considerar que sus aportes constituyen puentes y senderos entre la filosofía, la estética y lo que hoy conocemos como Sociología de la Educación. No se trata de idealizar y sobrevalorar a ningún/a autor/a, pero tampoco de eludir las posibles preguntas en nombre de la delimitación del campo. En este sentido resultan fundamentales los escritos de Henry Giroux, quien en su libro *Teoría y resistencia en educación* (1997), se ocupa de justificar la importancia de la Teoría Crítica para los/las estudiosos/as de la educación que aspiran a la articulación de pensamiento y acción en la lucha por la emancipación social. Para ello, considera en sus escritos y propuestas los importantes aportes de los autores de Frankfurt al pensamiento crítico:

En términos generales, la escuela de Frankfurt suministró una serie de valiosas revelaciones para el estudio de la relación entre teoría y sociedad. Al hacer eso sus miembros desarrollaron un marco de referencia dialéctico con el que se podían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia (Giroux, H. 1997: 28).

Los referentes de La Escuela de Frankfurt, desafiaron políticamente a las sociedades occidentales de la primera mitad del SXX, cada uno de ellos asumió una postura propia sobre su época, cuestionaron al positivismo y en definitiva a la ciencia universal y la racionalidad instrumental e incluso a la ortodoxia marxista. Por otro lado, sus estudios sobre el materialismo histórico desde una perspectiva primordialmente dialéctica ponen a Marx en diálogo con el propio Hegel, al que tanto cuestionó junto a Engels en la Ideología Alemana. Estos pensadores nos invitaron a revisar nuestras propias lecturas de Marx y nos enseñaron a identificar las distorsiones provenientes de aquellos escritos condicionados por las arbitrariedades propias de discursos autoritarios o sectarios que dejaron su huella en los terrenos académicos. Aquí reside un primer interés en la Teoría Crítica como puente y como recorrido hacia las problemáticas educativas actuales.

Según Herbert Marcuse, “La dominación tiene su propia estética y la dominación democrática tiene su estética democrática” (1972:95). Podemos coincidir o no con tal afirmación. Lo interesante del planteo es que relaciona lo estético a lo político por lo que se pone en cuestión la concepción de Estética como una disciplina filosófica acotada al estudio del arte. Como sostiene Hernán Ulm:

(...) para Nietzsche el fenómeno estético no se reduce a esa esfera autónoma o especial de la vida, en la cual gozamos, ante el espectáculo del mundo. La estética es constitutiva del mundo, el mundo se justifica él mismo como un fenómeno estético, es estético (Ulm, 2011: 80,81).

En este sentido, cuando hablamos de Estética, intentamos trascender temas tales como la belleza, la verdad o la utilidad del arte o de lo artístico para otorgarle a la cuestión, un sentido social y político, necesario a la hora de comprender que también podemos entender las ‘clases’ como formas de configuración de lo sensible.

Referencias bibliográficas

- ANDERSON, P. (1981). *Las Antinomias de Antonio Gramsci. Estado y Revolución en Occidente*. (Traducción Bassols L. y JR Fraguas). España: Editorial Fontamara
- EAGLETON, T. (2013). *Marxismo y crítica literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- GRAMSCI, A. (2004). *Antología*. (Selección, Traducción y notas de Manuel Sacristán). Argentina: Siglo XXI Editores.
- GRAMSCI, A. (2006). *Los intelectuales y la organización de la Cultura* (Traducción de Raúl Sciarreta). Buenos Aires: Nueva Visión.
- (1971). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós-MEC.
- (1997). "Cap. 1: Teoría crítica y prácticas educativas" en *Teoría y resistencia en educación* (26- 65). México: Siglo XXI editores.
- MARCUSE, H. (2011). *El carácter afirmativo de la cultura*, Colección: Cuadernos de plata. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- MARX, K Y ENGELS, F. (2005). *La ideología alemana y otros escritos filosóficos*. (Traducción de Jaime Vergara). Buenos Aires: Editorial Losada.
- MARX, K. (2000). *El Capital. Crítica de la Economía Política*. Tomo I. Libro 1. (Traducción original del alemán: Vicente Romano García). Madrid, España: Ediciones AKAL.
- ULM, H. (2011). *Cuestión de imágenes: charlas de arte y filosofía*. Salta: Ediciones de la galería Fedro.

Oficio de alumno: ¿oficio en extinción? Una mirada sociológica para pensar la cotidianeidad escolar

Pablo Urbaitel*

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo central darle visibilidad a las prácticas no prescriptas como acciones propias de un estudiante de escuela media. Nos referimos, fundamentalmente, a aquellas que emergen como resultado de las enormes transformaciones sociales que estamos atravesando. Mutaciones que producen efectos subjetivantes en toda la sociedad en general y en los sujetos educativos en particular. En este sentido, actualmente muchos de los elementos que sustentaron las instituciones modernas se encuentran debilitados, producto del incesante devenir de mutaciones que se vienen sucediendo en las últimas décadas. Se produce siguiendo a Antelo (2005) una dislocación de las coordenadas pedagógicas básicas erosionando las prácticas y sentidos de la escuela. Entre ellas, podemos señalar: *El debilitamiento de las instituciones* que han perdido la capacidad de marcar las subjetividades. *El ocaso de las sociedades disciplinarias y el advenimiento de las sociedades de control* (Deleuze: 1991). *El surgimiento de un nuevo equilibrio de poder entre generaciones. La caducidad de normas, valores, rituales y simbologías* que organizaron durante un siglo escuela media (Puiggrós: 1995). *El declive del largo plazo* previsible y de la apuesta al futuro que es reemplazado por una temporalidad caótica, imprevisible, múltiple y anclada en el “ahora” (Urbaitel-Carbonari: 2022). La adolescentización de la sociedad y la centralidad de lo juvenil en desmedro de la experiencia de las generaciones adultas. El advenimiento de una sociedad post-tradicional (Giddens:1997) que desestima las autoridades externas. *La brecha existente entre el lenguaje alfabético*, propio del pensamiento gutenberguiano (Mc Luhan:1985) que la escuela enseña y *los nuevos lenguajes* que los estudiantes aprenden y de los cuales se apropian con rapidez inusual. Obviamente, no podemos dejar de destacar el profundo crecimiento de la exclusión social en nuestro país desde la década del 90. Situación que ha agudizado la desigualdad en las escuelas y que ha modificado sustantivamente el sistema educativo. Frente a estos nuevos escenarios sociales, entendemos que ya no se desarrolla con éxito la operación pedagógica de transformar al joven en alumno, hoy no habitan en nuestros salones estudiantes con el oficio¹ que pensó la escuela moderna. Ya no encontramos con facilidad cuerpos dóciles, alumnos sentados, quietos y atentos que cumplen las pautas que propone la institución. Si bien lo prohibido, las pequeñas argucias, el accionar disimulado siempre emergieron en la cotidianeidad áulica actualmente lo no prescripto tiene un lugar cada vez más relevante. De este modo, asumir el papel de alumno, dejar de lado un conjunto de formas de proceder, de hablar, de vincularse propias de esa condición fue cediendo espacio a la presencia semi-atenta, a la emergencia de las tecnologías portátiles como prótesis de fuga en la escuela, al uso del celular ya no como un instrumento al servicio del cumplimiento de una tarea sino como una parte más del cuerpo. En los salones del siglo XXI encontramos mucho de “no-escuela” en el horario escolar: se produce un diálogo ininterrumpido con otros (escolares y no escolares), se graban videos, se sacan fotos que además tienen la posibilidad ser subidas inmediatamente a la red construyendo una novedosa relación entre el afuera y el adentro escolar. Ante esta realidad, se redefine el espacio del aula tanto en su estructura material como en sus formas de

* Catedra Núcleo Socio Educativo, Cs. de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Equipo de Cátedra: Dr. Pablo Urbaitel, Dra. Ma. Paula Pierella, Prof. María del Luján Abrán, Prof. Mónica Melgarejo, Prof. María Luz Prados, Prof. Sofía Vicentín. Mail de contacto purbaite@unr.edu.ar – pablourbaitel@gmail.com

¹ Para entender esta noción ver conceptos de “oficio de alumno” (Perrenoud:2006) o la de “oficio de estudiante” (Coulon:1995).

relación; ya no hay un solo eje de interacción controlado por el profesor, sino una comunicación múltiple, que exige mucha más atención y capacidad de respuesta inmediata a diversos interlocutores. En este contexto, nos proponemos pesquisar acerca de las mutaciones que se producen en la gramática escolar, colocar el foco en las tácticas (De Certau:1979) que desarrollan los estudiantes en las clases. A partir de entrevistas en profundidad a alumnos de distintas escuelas públicas de la ciudad de Rosario, intentamos conocer estas nuevas prácticas alejadas de todo aquello que la escuela pensó como acciones deseables para un escolar: el uso de las redes sociales, el envío de mensajes en la escuela, la atención compartida entre lo que se produce en el trabajo pedagógico y lo que sucede en lo extra-escolar. Los modos que utilizan los alumnos para sacarse fotos, escuchar música, ver videos y jugar con el celular durante las clases son algunas de las prácticas que abordaremos en este trabajo. Creemos que conocer estas nuevas prácticas emergentes puede resultar un insumo interesante para re-pensar el formato escolar (Terigi: 2010) y para re-inventar una escuela que se encuentra fuertemente interpelada por las profundas transformaciones sociales.

Palabras clave: universidad ; escuela media; estudiantes; abandono; experiencias

Introducción

En este trabajo se presenta el Proyecto de Investigación que está llevando adelante, recientemente, la cátedra “Núcleo Socio Educativo” de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. En el mismo confluyen líneas de investigación que están siendo desarrolladas por Profesores/as y Auxiliares de Investigación de la de la cátedra e integrantes del Proyecto.

El presente proyecto se inscribe dentro del conjunto de estudios que han tomado a la universidad pública como objeto de análisis y al abandono y la articulación escuela media/Universidad como problemáticas de interés a la hora de plantear el debate de la igualdad y el derecho a la educación.

Definición del problema

A partir de la década del 60´ se desarrolló con fuerza un proceso de crecimiento de la educación superior como consecuencia de los cambios sociales, económicos y culturales. Siguiendo a Schwartzman (1999), una combinación de fuerzas dirigió el enorme aumento en la demanda de educación superior: el ingreso de las mujeres al mercado laboral y la feminización de la matrícula, la expansión gradual de la educación básica y secundaria, el desarrollo de las culturas juveniles, el movimiento de adultos para adquirir nuevas calificaciones, certificaciones y oportunidades de trabajo, las nuevas capacidades requeridas para la industria y la expansión del Estado de bienestar. Este proceso de cambio que se produjo en la constitución del alumnado del nivel superior se ha dado en todo el mundo; en nuestro país en particular fueron las universidades públicas y los institutos de formación docente, dentro del marco general de la educación superior, las que absorbieron el grueso de la matrícula.

En este contexto, la población estudiantil actual difiere sustancialmente de la que acudía al sistema elitista de comienzos de siglo. La nueva matrícula incorporó alumnos de niveles socioeconómicos más bajos, de edades más avanzadas que, en muchos casos, cursan su carrera y trabajan; adolescentes con prácticas culturales específicas y saberes diferentes, entre otras causas. La ausencia de estrategias globales y la falta de adecuación de la estructuras de educación superior parecen desaprovechar las potencialidades que encierra la heterogeneidad de sectores sociales, culturales, etarios que asisten a estas instituciones. Esto deriva en que, a pesar del ostensible crecimiento de la población que se incorporó a la educación superior, la estructura del sistema permanece con escasas modificaciones sin adaptarse a la realidad de nuestros días.

Entre los problemas prioritarios en la agenda de la educación superior en la Argentina y en la región se destaca los problemas que se producen en las trayectorias estudiantiles durante el ingreso a la educación superior. Entre los obstáculos centrales en torno a la problemática podemos destacar: las dificultades para generar articulaciones entre el nivel medio y el superior, el alto porcentaje de abandono de los estudiantes en los primeros años² y la poca eficacia de los programas de acompañamiento para garantizar la permanencia en el sistema.

Este fenómeno responde a un sinnúmero de variables, entre ellas la discontinuidad que se produce entre el nivel medio y el superior, la falta de orientación en cuanto a las elecciones profesionales, la ruptura entre las propuestas académicas de la educación superior y el contexto de relación cotidiana de los jóvenes, como así también la dificultad de la escuela secundaria en la transmisión de la cultura heredada.

La realidad educativa descrita está íntimamente relacionada con los rasgos de los nuevos estudiantes universitarios, quienes practican otras formas de lecturas, otros consumos culturales, poseen diferentes saberes, etc. En este sentido, el ingresante del presente posee otras características que se deberían conocer en profundidad y, a partir de ese conocimiento, plantear la posibilidad de diseñar políticas de ingreso y estrategias pedagógicas que coadyuven a un acercamiento de la institución a los nuevos escenarios vigentes.

En función de lo anteriormente planteado el problema de esta investigación girará en torno a la indagación de tres nudos temáticos vinculados al ingreso a la educación superior: las articulaciones entre el nivel medio y el nivel superior, las trayectorias estudiantiles y las acciones destinadas al acompañamiento y la permanencia en el sistema. El análisis se realizará en dos casos seleccionados: El Primer Año Común de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR y el primer año del Profesorado en Matemáticas del IES Nro 28 "Olga Cossettini".

En este sentido, nuestra investigación se propone ofrecer insumos para pensar políticas en torno a esta compleja problemática. Creemos que resulta indispensable que las instituciones se acerquen a un conocimiento riguroso sobre las expectativas, saberes y carencias (prácticas, consumos e imaginarios) de los ingresantes y sobre sus trayectorias educativas. Asimismo, es importante ahondar en el modo en que las instituciones reciben a los recién llegados, con la finalidad de diseñar acciones que permitan buscar posibles respuestas a la temática a indagar.

Hipótesis y objetivos

La hipótesis que sostiene este proyecto es que las dificultades más importantes en las trayectorias estudiantiles en instituciones de educación superior se producen, en mayor medida, durante el primer año de cursado y que este fenómeno es producto de múltiples causas. Entre ellas podemos destacar: las desigualdades socio-culturales, la debilidad para construir sentidos que poseen las escuelas medias a la hora de ofrecer herramientas básicas para el oficio de estudiante, los particulares modos de configuración de las culturas juveniles que generan extrañeza con respecto a las prácticas esperadas por las instituciones. Por otra parte, también aparecen como escollos: el desconocimiento de las características de la carrera elegida como producto de los inconvenientes que tienen tanto las escuelas medias como las instituciones de nivel superior para orientar las elecciones vocacionales y la confrontación producida entre las prácticas de enseñanza de los niveles medio y superior.

² El abandono en el nivel superior se estima en torno al 50% (García de Fanelli y Jacinto, 2010), mientras que en la Universidad Nacional de Rosario el Índice de Pasividad del Primer año, correspondiente al período 1999-2016, es del 40% (Estadística Universitaria, Secretaría de Planeamiento, UNR, 2018). Por otra parte, en el Instituto de Formación Docente en el que desarrollaremos también la investigación el porcentaje es similar.

El objetivo general que persigue la investigación es: indagar las problemáticas implicadas en el ingreso a la educación superior desde la perspectiva de los/as estudiantes de primer año, focalizando en las trayectorias académicas, la articulación con el nivel medio y las acciones institucionales de acompañamiento y retención.

En cuanto a los objetivos específicos encontramos:

- Indagar los imaginarios acerca del ingreso a la educación superior en relatos de estudiantes próximos a egresar del nivel medio
- Explorar experiencias de articulación entre la educación superior y el nivel medio desarrolladas en la ciudad de Rosario, específicamente aquellas que involucran a las instituciones seleccionadas
- Estudiar las trayectorias de los/as ingresantes a la educación superior poniendo especial énfasis en el problema del abandono
- Conocer las propuestas que brindan las instituciones seleccionadas relacionadas al acompañamiento estudiantil y a las acciones tendientes a favorecer la retención
- Analizar de modo comparativo continuidades y discontinuidades en relación con las problemáticas estudiadas entre las instituciones de educación superior universitarias y no universitarias

Perspectiva metodológica

En términos metodológicos este proyecto considera la triangulación de estrategias cualitativas y cuantitativas. De este modo, utilizaremos una serie de instrumentos que refieren a distintas perspectivas. El paradigma objetivista que nutre principalmente a las metodologías de tipo cuantitativo, es puesto en acto a la hora de relevar información objetiva y generalizable, en este caso fuentes estadísticas. Por su parte el paradigma interpretativo, sostén de las metodologías cualitativas, es pertinente en relación a la comprensión y reflexión más general de los fenómenos estudiados. Uno y otro están presentes para distintos objetivos de esta investigación.

En relación con lo anterior, las técnicas de recolección de datos seleccionadas son el análisis de fuentes estadísticas, la entrevista semi-estructurada y los grupos focales.

La información estadística se analizará a partir de los Boletines Estadísticos elaborados desde la Dirección General de Estadística Universitaria de la UNR y de información provista por autoridades del Instituto de Enseñanza Superior Olga Cossettini.

La muestra de las entrevistas será intencional cualitativa y por disponibilidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2008). Los participantes serán estudiantes de dos cursos: uno del primer año común de la Facultad de Humanidades y Artes, y otro del Instituto de Enseñanza Superior Olga Cossettini, pues nos interesa abordar continuidades y discontinuidades entre los dos niveles del sistema educativo.

Atendiendo al plano de la articulación entre el nivel medio y la educación superior se realizarán grupos focales con estudiantes del último año de dos escuelas secundarias públicas de la ciudad de Rosario, a los efectos de indagar imaginarios y expectativas en relación con su posible inserción en instituciones de educación superior.

Se realizará análisis de contenido (Piovani, 2007) cualitativo interpretativo con construcción de categorías que surjan de los relatos de los respondentes teniendo en cuenta los contextos institucionales y demás datos proporcionados.

Estado actual del Conocimiento sobre la cuestión

En las últimas décadas, y en el marco de procesos de masificación de la matrícula a nivel mundial, uno de los problemas prioritarios en la agenda de la educación superior en la Argentina y en la región es el alto porcentaje de abandono de los estudiantes en los primeros años. Sobre este fenómeno complejo se despliega una variedad de interpretaciones e hipótesis que responden a enfoques teóricos y políticos diversos.

Reconociendo que dicha problemática se produce especialmente en los primeros años de las carreras y afecta en mayor medida a sectores sociales en desventaja, una serie de trabajos sobre el tema plantean la necesidad de revisar el modo en que las instituciones educativas reciben a los nuevos sujetos que ingresan (véase, entre otros, Ezcurra, 2011; Silva Laya, 2011). La pregunta entonces no es sólo cómo los jóvenes llegan a las instituciones de educación superior, sino el modo en que éstas despliegan sus mecanismos de admisión y acompañamiento. En este sentido, las acciones que llevan a cabo las instituciones a través de programas de recepción y tutorías y, las diferentes prácticas de enseñanza desarrolladas por los profesores de primer año constituyen algunos de los aspectos claves a la hora de pensar políticas de retención.

En la mayoría de las universidades y de los institutos de formación docente argentinos el sistema de ingreso es abierto, es decir, sin otro requisito para el ingresante que certificar la culminación del nivel medio. Desde esta perspectiva Chiroleu (1999) plantea que el ingreso es directo y no irrestricto debido a la enorme variedad de limitaciones que tienen muchos estudiantes para acceder y permanecer en el nivel superior. En este sentido, tal como señalan diferentes autores (véase entre otros Chiroleu, 1999; Ezcurra, 2011; Sigal, 1993), los mecanismos de selección operan de modo indirecto durante el transcurso de los estudios, generando también procesos de exclusión y condicionando diversas indagaciones sobre los desafíos y limitaciones de los procesos de democratización que tienen lugar en la universidad y en los institutos de formación docente. En consecuencia, las políticas institucionales, académicas y pedagógicas asumen centralidad.

Desde la década de 1970, como resultado de la expansión de la matrícula producida desde mediados del siglo XX, la problemática del abandono fue adquiriendo centralidad en el campo de la investigación educativa, sobre todo en los Estados Unidos. Como señalan Santos Harpe y Carli (2016), allí se va a ir desarrollando un modelo psicoeducativo centrado en analizar las características del aprendizaje para indagar dificultades, sobre todo en el plano de la lectura y escritura. En ese mismo contexto encontramos otro modelo, denominado de integración social, cuyos autores más conocidos son Astin (1984) y Tinto (1987), quienes introducen una línea de investigación que apunta a analizar los condicionantes institucionales y de política educativa como factores claves en el “fracaso” estudiantil, como así también Pascarella y Terenzini (1991), que analizan los cambios en el aprendizaje y desarrollo cognitivo del estudiante universitario (Silva Laya, 2011). En Europa la tradición sociológica de Bourdieu y Passeron (2003), especialmente a través de su obra *Los herederos*, va a dar lugar al desarrollo de un modelo estructural centrado en indagar la incidencia de la estructura social -sobre todo las desigualdades culturales, sociales y simbólicas previas al ingreso a la universidad- en el abandono. Por último, no podemos dejar de mencionar el modelo del capital humano, basado principalmente en los estudios de Schultz (1961) y Carnoy (1967), centrado en destacar los efectos del abandono y sus implicancias socio-económicas (citados en Santos Sharpe y Carli 2016).

Como un desarrollo más actual, resulta interesante la perspectiva etnometodológica de Coulon (2008), quien explora las dificultades de los ingresantes para permanecer en la universidad. Este autor piensa la noción de estudiante como un oficio en construcción, cuyo aprendizaje supondría un proceso de afiliación, tanto institucional como intelectual. En este proceso distingue tres momentos: el tiempo de la extrañeza en el que el estudiante se encuentra con un universo nuevo y desconocido; el tiempo del aprendizaje, donde se

produce una adaptación progresiva; y el tiempo de la afiliación propiamente dicha, en el cual los estudiantes pueden interpretar e incluso transgredir las reglas de la institución.

Asimismo, en Europa se fueron consolidando estudios sobre el primer ciclo como un momento crítico. *First Year Experience*, es la expresión utilizada por algunos autores, como Yorke y Longden (2007) y Johnston,(2013), para dar especificidad al primer año. Desde esta perspectiva se sostiene que las experiencias de transición del nivel medio a la universidad influyen en la permanencia de los estudiantes.

En Argentina, las primeras investigaciones sobre el abandono fueron impulsados en la década de 1960 desde enfoques sociológicos (Graciarena, 1961; Germani y Sautu, 1965; Habichayn, 1965); posteriormente se desarrollaron estudios desde otras disciplinas, principalmente la economía, focalizando sobre todo en la relación entre financiamiento-tasas de graduación y graduados-mercado de trabajo, como puede observarse en los trabajos de García de Fanelli (2004), Guadagni (2014), Porto y Di Gresia (2006) y en (citados en Santos Sharpe y Carli, 2016).

En América Latina observamos un crecimiento de los estudios que abordan al estudiante como actor institucional, aportando conocimiento sobre las tipologías o perfiles del abandono (Ambroggio, Coria y Saino,2013; Andrade, 2011; Aparicio, 1998), la complejidad de las decisiones en el momento de abandonar en el marco de instituciones y modalidades específicas (Chiecher, 2015; Panaia, 2013; Paoloni, 2015;); la iniciación en la vida universitaria (entre otros Carli, 2012; De Garay, 2001; Guzmán, 2013; Ortega, 2008; Pierella, 2018), las estrategias estudiantiles para continuar estudiando (Sosa y Saur, 2014). Asimismo, se advierte sobre la necesidad de encarar investigaciones que consideren la incidencia de factores socio-económicos,institucionales y pedagógicos en el carácter crítico de dicho tramo inicial (entre otros, Ezcurra, 2011; Figuera y Álvarez, 2014; Gluz, 2011; Silva Laya, 2011).

En relación con la noción de trayectorias que trabajaremos en este proyecto, cabe destacar los desarrollos de Terigi (2010) sobre las distinciones entre trayectorias encausadas y trayectorias reales.La idea de trayectoria que nos interesa rescatar alude a un recorrido permanente que trasciende la noción de algo que se puede modelizar, anticipar en su totalidad o llevar a cabo mecánicamente respondiendo solo a algunas pautas o regulaciones (Ardoino, 2005 en Nicastro y Greco, 2012). “No es un protocolo que se sigue, preferimos pensarlo como un itinerario en situación” (Nicastro y Greco, 2012: 23).

Los procesos de transición de un nivel del sistema a otro, presentan como primera característica la complejidad. En primer lugar porque, como sostiene Terigi (2010), los momentos de transición entre un nivel del sistema educativo y otro en general quedan invisibilizados. Más aún cuando se trata del pasaje de la escuela media a la universidad, en tanto allí culmina la obligatoriedad de la educación escolarizada y, consecuentemente, la responsabilidad del Estado sobre las trayectorias educativas de los sujetos. Asimismo, pensar en términos de articulación implica la necesidad de abordar diferentes instituciones y actores, con historias, culturas, sentidos y tradiciones específicas, desde una perspectiva que tienda a trascender análisis dualistas.

Los estudios sobre la relación entre escuela media y nivel superior, o más precisamente respecto de la articulación entre ambos niveles del sistema educativo, profundizan en las mediaciones institucionales para sortear las dificultades de pasajes entre culturas institucionales diferentes (Sendón, 2005; Yorke y Longden, 2007; Ortega, 2008; Pogré, 2010; Johnston, 2013; Bombini y Labeur, 2017). Estudios como el de Reviglio (2013), recuperan desde la semiótica la noción de umbral (Camblong, 2003), para ahondar en las luchas simbólicas y cognitivas que se producen en el ingreso, pensándolo como espacio fronterizo entre diferentes territorialidades y temporalidades.

Algunas reflexiones en función de los avances preliminares

Si bien nos encontramos en una etapa incipiente y exploratoria de la investigación, de modo conjetural y provisorio formularemos algunas hipótesis preliminares e intentaremos señalar ciertos ejes problemáticos que encontramos durante el proceso de trabajo.

Hasta el momento hemos desarrollado las siguientes actividades: análisis bibliográfico acerca de la problemática, análisis documental -Anuarios estadísticos de la UNR-, encuestas a estudiantes ingresantes de la carrera de Cs. de la Educación (FHyA-UNR) y del Profesorado de Matemática del IES Nro 28 "Olga Cossettini" y un grupo focal con estudiantes de Ciencias de la Educación.

Una primera aproximación al material recabado nos permite plantear algunos interrogantes, tensiones y, reflexiones:

- Observamos que sobre todo en los sectores populares la obligatoriedad de la escuela media abre paso al derecho de imaginar futuros en los que las posibilidades de elección se amplíen –esto propiciado por los propios discursos parentales- y, en muchos casos, los colocaría en posición de apostar a desafíos aún mayores, desde su propia perspectiva: *“Esto recién empieza, es como una etapa que termina para empezar otra”. “Ahora se viene lo más importante”. El año que viene voy a empezar a estudiar y a ver a mi mamá orgullosa de mí ”.*

En relación con lo anterior, algunos de los sentidos construidos sobre la escuela media están atravesados por mandatos familiares y sociales sedimentados históricamente, que refieren a la escuela como una opción valorada para trascender destinos prefijados. En este sentido, y en consonancia con investigaciones anteriores observamos que para los adolescentes de sectores populares la escuela secundaria opera como posibilidad de trascender cierta fatalidad asociada a las trayectorias familiares y sigue operando a partir de valores clásicos como la idea de ascenso social a través de la educación (Duschatsky, 1999; Dussel, Brito y Núñez, 2007; Carbonari, 2016, entre otros).

- En cuanto a los espacios de acompañamiento en la Universidad Nacional de Rosario se sancionó en 2012 la Ordenanza Nro 679 (C.S) que creó el Sistema Coordinado de Tutorías de la Universidad Nacional de Rosario. El mismo tiene el propósito de aumentar la retención, disminuir el tiempo de duración de las carreras de grado, facilitar la incorporación a la vida universitaria y asegurar la culminación de los estudios, entre otros. Asimismo,, varias de las Facultades que atravesaron procesos de acreditación a la CONEAU contaban con Programas de Tutorías propios que conviven con los espacios creados a partir de la Ordenanza 679. En líneas generales observamos que tales espacios de acompañamiento se encuentran desvinculados de las actividades desarrolladas por las cátedras y espacios curriculares del primer año de la universidad. Algo similar sucede en el IFD N° 28, se brinda un curso introductorio que la institución denomina “Propedéutico” de una semana de duración que tiene escasa incidencia en las trayectorias de los ingresantes.

- Durante el trabajo de campo, diferentes alumnos indagados señalaron la dificultad que les generó el desconocimiento de los contenidos a trabajar en el cursado, muchos mencionaron cierta desilusión al no encontrarse con la carrera imaginada. También, manifestaron dudas en cuanto a la inserción laboral que tiene la opción elegida. En tal sentido, creemos que es necesario formular acciones tendientes a ofrecer propuestas de orientación vocacional sistemáticas y rigurosas con la finalidad de buscar soluciones a los problemas planteados por los estudiantes.

- Por último, varios los estudiantes mencionaron los obstáculos que encontraron para desarrollar su oficio de alumno, situaciones que trajeron aparejado el abandono de sus estudios. Entre ellos podemos destacar: dificultades para la comprensión de textos, problemas para la escritura de los trabajos prácticos, ausencia de un suelo epistémico que les permita comprender las temáticas desarrolladas en clases, etc.

Sostenemos que las dificultades explicitadas nos obligan a pensar nuevas estrategias institucionales para la mejor inserción de los estudiantes en la vida académica.

Si reconocemos que los alumnos difieren en la manera en que acceden al conocimiento en términos de capitales culturales e intereses, nos deberemos preocupar por generar desde las instituciones puertas de entrada diferentes para que inicien el proceso de conocimiento.

Por lo tanto, resulta necesario diseñar políticas efectivas en este sentido. Son muchos los elementos a tener en cuenta a la hora de diseñar modalidades de trabajo alternativas.

Consideramos indispensable organizar cursos de pre-ingreso pero dentro de la estructura de las instituciones de educación superior y no desde conatos de voluntarismo aislados. La problemática exige la mayor rigurosidad profesional, no improvisaciones "bien intencionadas".

A modo de una posible propuesta tentativa, pensamos que estos encuentros deberían organizarse a partir de los siguientes ejes:

a) La orientación acerca de los contenidos de la carrera y las posibilidades de salida laboral (probablemente esta modalidad sea la más usual)

b) El trabajo a partir de contenidos mínimos relacionados con las siguientes temáticas: b.1) introducción a la disciplina elegida.³ b.2) un acercamiento a las problemáticas sociales contemporáneas más importantes que les permitan a los alumnos una mirada reflexiva sobre la realidad social en general y sobre la problemática profesional en particular y b.3) contenidos relacionados a lo que Carlino (2005) denomina *alfabetización académica*.

Para concluir, todas las problemáticas brevemente mencionadas se nos presentan como desafíos para seguir profundizando en la investigación.

Referencias bibliográficas

AMBROGGIO, G., Coria, A., y Saino, M. (2013). Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción. En *Tercera Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la Educación Superior*. UNAM, México.

ANDRADE, L. (2011). *Los forasteros. Sociología comprensiva del acceso y permanencia a los estudios universitarios. El caso de la UNPA-San Julián (Patagonia Austral)*. Rio Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

APARICIO, M. (1998). *Causas de la Deserción en Universidades Nacionales*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

ASTIN, A. (1984). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, (25), pp. 297-308.

BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

BOMBINI, G. Y LABEUR, P. (2017). *Leer y escribir en las zonas de pasaje. Articulaciones entre la escuela secundaria y el nivel superior*. Buenos Aires: Biblos.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

CAMBLONG, A. (2003). *Macedonio. Retórica y política de los discursos paradójicos*. Buenos Aires: Eudeba.

CARBONARI, F. (2016). Jóvenes de sectores populares, trabajo y educación secundaria. Sentidos, tensiones y reconfiguraciones. Tesis Doctoral. Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

³ El enfoque debe ser propedéutico y los contenidos deben ajustarse a la lógica de la disciplina.

- CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CARLINO, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- COULON, A. (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida na universitária*. Salvador: EDUFBA
- CHIECHER, A. (2015). Ingreso universitario y prevención del abandono. Usos posibles y potencialidades de los contextos virtuales. En M. Panaia(coord.). *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* (pp: 111- 133). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CHIROLEU, A. (1999). *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: UNR editora.
- DE GARAY, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- DUCHATZKY, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSEL, I.; BRITO Y NÚÑEZ, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC-UNGS.
- FIGUERA, P. Y ÁLVAREZ, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28 (54) pp.31-49.
- GALLART, M. A. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En F. Forniet.al. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación* (107-152) Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- GERMANI, G. y SAUTU, R. (1965). *Regularidad y origen social en los estudiantes universitarios*. Buenos Aires: UBA.
- GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- GLUZ, N. (ed.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: UNGS.
- GUZMÁN, C. (2013). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES.
- GRACIARENA, J. (1961). *Diseño de un modelo de investigación sobre la deserción estudiantil universitaria*. Santa Fe: UNL.
- HABICHAYN, H. (1965). *Deserción universitaria*. Santa Fe: Universidad nacional del Litoral.
- Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.
- Moscoloni, N. (2005). *Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad*. Rosario: UNR Editora.
- NICASTRO, S. y GRECO, M.B. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- ORTEGA, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- PANAIA, M. (coord.) (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PAOLONI, P. (2015). Abandono y permanencia en Carreras de Ingeniería. Un estudio orientado a detectar factores de riesgo y fortalezas entre los ingresantes. En M.Panaia (coord.). *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* (135- 158). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PASCARELLA, E. y TEREZINI, P. (1991). *How Colleges Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- PIRELLA, M. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Revista Espacios en blanco* N° 28.
- POGRÉ P., (2010) Cambiar la secundaria, un aporte posible desde la investigación en Romero C. (coord.) *La secundaria entre el grito y el silencio*. Buenos Aires: Noveduc.
- REVIGLIO, C. (2012). Jóvenes y tecnologías educativas. Un estudio en recepción de un edublog en el umbral. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, 5. Recuperado de: <http://perio.unlp.edu.ar/node/1866>.
- SENDÓN, M.A. (2005). Las trayectorias de los egresados de la escuela media en una sociedad mutada. En *Revista Mexicana de Investigación educativa Vol. 10, N° 24*. Pp. 191-219.
- TERIGI, F. (2010). Las cronologías del aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia presentada en en la apertura del ciclo lectivo del año 2010 en Santa Rosa, La Pampa.
- SANTOS SHARPE, A. y CARLI, S. (2016). Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teorías, perspectivas y nuevos abordajes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8° (13) 6-31. Recuperado de: <http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista13.inc>
- SCHWARTZMAN, S. (1999). *América Latina: Las respuestas nacionales a desafíos mundiales*. En Educación superior en el siglo XXI. Buenos Aires: Biblos.
- SIGAL, V. (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?. *Desarrollo Económico*, 33, (130), 266-280. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2594158>
- SILVA LAYA, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, XXXIII, 102-14.
- SOSA, M., y Saur, D. (2014). Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En S. Carli (coord.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana* (235-285) Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TINTO, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM.
- YORKE, M. y LONGDEN, B. (2007). The first-year experience in Higher Education in the UK. Final Report for the Higher Education Academy. Recuperado de: www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/fye/firstyearexperiencerevised.pdf.

Reflexiones sobre los desafíos de la Sociología de la Educación crítica, frente a la necesidad de interpretar el presente

Marcela Leivas y Patricio Lafuente *

RESUMEN

La presente comunicación, da cuenta de una reflexión que busca ser compartida en Eje II del “X ENCUENTRO DE EQUIPOS DOCENTES DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN DE UNIVERSIDADES NACIONALES”, en el cual se proponen escritos analíticos sobre la disciplina Sociología de la Educación, en este caso, buscando aportar en los intercambios sobre el Campo de la Sociología de la Educación. Siendo así, nos animamos a pensar sobre los desafíos con que se encuentra la disciplina frente a la necesidad de interpretar del presente. Para ello, pondremos en relación tres aportes: los primeros, recuperados de recomendaciones que hiciera en este sentido la profesora Silvia Llomovate en el panel “La configuración del campo de la Sociología de la Educación en Argentina: tradiciones, debates y desafíos”; los segundos, extraídos de entrevistas realizadas a especialistas consagrados del campo; y los terceros, rescatados de algunos planteos que realizan historiadores, antropólogas y artistas sobre la etapa actual y el desafío de les intelectuales progresistas frente a ella. Consideramos, que en el diálogo de estos tres aportes se encuentran algunas pistas para responder una pregunta que estratégica para el desarrollo disciplinar: ¿cuáles son los desafíos de la disciplina en su búsqueda por interpretar críticamente la realidad?, para desde allí construir posicionamientos que disputen la legitimidad de la interpretación educativa a las corrientes positivistas y funcionalistas, que parecen hoy continuar siendo hegemónicas.

Palabras claves: sociología de la educación; perspectivas críticas; objeto de estudio.

Recuperando los aportes de Silvia Llomovate

Inspirados por la presentación que hiciera la Profesora Silvia Llomovate en el panel “La configuración del campo de la Sociología de la Educación en Argentina: tradiciones, debates y desafíos” -desarrollado el 13 de diciembre del 2021, a cargo del equipo coordinador del PIPSE¹-, donde afirmaba, desde una territorialidad específica: la universidad pública latinoamericana y argentina, histórica protagonista en la construcción de una ciencia pública, entre ellas de la Sociología de la Educación (en adelante, SE), la necesidad de pensar a las Ciencias Sociales ya no solo en términos globales sino también locales, para que desde allí emerjan los procesos sociales que urge interpretar, por ejemplo la situación del hermano país de Chile.

Pero, tal como lo planteaba, éste es un contexto adverso para el pensamiento crítico, pues los supuestos positivistas y funcionalistas aún mantienen su hegemonía sobre las interpretaciones de la realidad social y educativa. Ella planteaba, basta con leer las editoriales de los periódicos hegemónicos para ver cómo las TCH vuelven a la vida y se reconfiguran permanentemente.

* CONICET/UNCPBA/FCH/PROIEPS. Mail de contacto: leivasm@fch.unicen.edu.ar. UNCPBA/FCH. Mail de contacto: plafuente@fch.unicen.edu.ar

¹ PIPSE: Programa de Actualización de Posgrado, “Programa Interinstitucional de Actualización de Posgrado en Sociología de la Educación: revisitando, desde la contemporaneidad, textos clásicos del campo”, bajo la responsabilidad de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Nacional de San Luis, y en colaboración con el Departamento de Economía y Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur y la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de la Pampa.

Frente a este escenario, la SE crítica, aquella que busca una sociedad más justa e igualitaria, debe visibilizar la exclusión y la marginación ¿Cómo? Colocándolas en un contexto económico, social y cultural que dé cuenta de las opresiones y de las resistencias que las atraviesan.

Una tarea que no es fácil de encarar con las herramientas que se cuenta. Por lo cual, en su discurso hay un llamado a hacer una reflexión política y epistemológica, es decir, sentar las bases para un nuevo lenguaje que permita volver a darle sentido, a nominar el papel de los sujetos: aislados, colectivos, presentes, ausentes y emergentes. Propone, producir un conocimiento situado, potente, rebelde, capaz de replantearse la relación entre conocimiento/poder, conocimiento/dominación, donde los “temas de la crítica”: clase, raza, género y colonialidad, no sean más “temas” de investigación y se conviertan en “paradigmas de investigación”, es decir, “formas de pararse y mirar el mundo”, puntos de vista desde donde los “temas se vuelven plurales y dejan de ser binarios”. Por otro lado, llama la atención sobre que un paradigma renovado de las Ciencias Sociales, deberá integrar lo sociológico, antropológico e histórico, formando un entramado desde donde mirar la educación contemporánea.

Para cerrar la Profesora, reflexiona sobre el “uso” de los clásicos en la SE, citando a Durkheim o Weber, reconoce que ellos fueron protagonistas de su tiempo, que advirtieron “cómo estaba llegando ese capitalismo” al mundo que observaban, frente a ello, si nuestra búsqueda es revisitarlos, deberíamos enfrentarnos al problema de ser protagonistas de nuestro tiempo, recuperar sus tipos de racionalidad, y desde allí establecer ¿qué pistas tenemos en los clásicos y también en los presentes para pensar el lugar de los intelectuales en la actualidad?

Frente a estos desafiantes ejes de trabajo, nos proponemos en esta presentación recuperar algunos aportes que investigadores del campo de las Ciencias Sociales han establecido como estratégicos al momento de reflexionar sobre el presente. En este caso, revisitando al pensamiento marxista, se considera que si el objetivo de la SE crítica es colocarse como protagonista de la historia, necesita recuperar una concepción dialéctica y materialista de la historia.

Siendo así, nos preguntamos ¿conocemos la tesis?, ¿es posible sin ella construir una antítesis y visibilizar una posible síntesis superadora del presente? Es decir, ¿cuenta la SE crítica con interpretaciones del presente capaces de disputar legitimidad a los posicionamientos de las corrientes funcionalistas?

Un paréntesis sobre el objeto de estudio de la SE

Antes de ello, consideramos pertinente hacer un paréntesis sobre el posicionamiento por el que optamos sobre la definición del objeto de estudio de la SE. Sabido es, que esta disciplina se origina en la relación inherente que entabla con el pensamiento sociológico (Lerena, 1985), al momento que éste comienza a estudiar a la Modernidad, el Capitalismo y a sus instituciones fundamentales, entre ellas al Sistema de Enseñanza. De allí en adelante, la relevancia del “hecho educativo” (Durkheim, 2003) va consolidando la disciplina y su devenir la vincula a un objeto de estudio preponderante: el Sistema de Enseñanza y su influencia en la configuración de los procesos sociales.

Recuperando el desafío de pensar desde una racionalidad situada, aquí, nos proponemos aclarar, aunque sea redundante, que el objeto de estudio de la disciplina es más amplio que el Sistema de Enseñanza. Tal como lo ha planteado referentes del campo en una entrevista reciente (Ver, Leivas y Lafuente, 2023), el objeto de estudio de la SE son los mecanismos que la coyuntura despliega para conformar subjetividades más o menos disciplinadas. Consideramos que esta afirmación, abre el horizonte de investigación y permite identificar con mayor profundidad a las relaciones pedagógicas que se vuelven necesarias para la

conformación de procesos de hegemonía y contrahegemonía que exceden al sistema escolar y significan todo un contexto histórico.

Al respecto, otro profesor entrevistado para el mismo trabajo, nos alerta sobre cómo la SE se posiciona en relación a la “desigualdad educativa”. Allí, él comentaba, el riesgo de perderse en investigaciones que intentan conocer la desigualdad en el SE sin dar cuenta del contexto en que ella se despliega, centrándose en el propio sistema cuando sabemos que es una institución cuyo origen es contribuir a sostener la desigualdad, no porque no se crea que la escuela puede tensionar ese proceso o volverlo menos violento, sino porque podríamos estar perdiendo el eje de la discusión. Es decir, ¿cuáles son los sofisticados mecanismos de socialización que el contexto actual, el poder, crea y recrea permanentemente para formar subjetividades disciplinadas u obedientes?

Por ejemplo, una producción reciente de Jacinto, Montes y Fuentes (2022) quienes buscan enmarcar una investigación específica sobre las desigualdades educativas en el nivel secundario en contexto de pandemia, reconocen que conocer al sistema social y sus procesos de reconfiguración, en este caso, de la pandemia y su impacto en las desigualdades –dinámicas- que se expresan en la escuela secundaria, implica una búsqueda superadora, pues supone necesariamente reconocer un abordaje multidimensional que va desde las estructuras económicas y políticas, a las estructuras del propio sistema educativo, a las dinámicas institucionales, hasta la práctica pedagógica que despliega un currículum oculto y explícito.

En síntesis, al menos deberíamos considerar que si coincidimos en que el objeto de estudio de la SE es el complejo proceso de conformación de subjetividades, asumimos un fenómeno que no puede analizarse de manera endogámica, es decir solo en relación a lo escolar, pues esta atravesado por estructuras económicas, políticas y culturales, y también por capas que van desde lo general a lo particular y que a modo de re-presentación podríamos pensar como: el capitalismo global, las jurisdicciones políticas, las dinámicas territoriales e institucionales, y hasta las prácticas de los agentes sociales, entre otras.

Aportes de investigadores y artistas del campo de las Ciencias Sociales

Ahora bien, dicho lo anterior, recuperamos los aportes del historiador Pablo Stefanoni, quien, en el epílogo de su trabajo, *¿La rebeldía se volvió de derecha?* (2022), considera que el problema de la fuerte avanzada de las derechas en el mundo contemporáneo se debe a que “el denominado “movimiento alterglobalización”² casi desapareció, y la división de las actuales movilizaciones en diferentes causas (feministas, antirracistas, ambientalistas, animalistas, de clase, etc.) solo encuentran puntos de intersección inestables” (Stefanoni, 2022:194).

El autor comparte la sensación de que cuando combaten a las derechas los espacios progresistas pierden, que si las ignoran siguen sumando, y que si se las combate con escraches aprovechan para victimizarse (p. 196). Frente a ello, el autor concluye que “quizás llegó la hora de ridiculizar a los ridiculizadores”, pero en simultáneo deberá haber una,

renovación del progresismo y de nuevos empalmes con los de abajo, sobre todo el nuevo precariado, en coaliciones que garanticen la unidad en la diversidad y pongan el foco en la articulación política y en la superación del statu quo y la desigualdad (Stefanoni, 2002: 196).

² Para más información ver, Segovia (2011).

En esta clave de “empalmar con los de abajo”, recuperamos un trabajo reciente del escritor y cineasta Cesar González, *El fetichismo de la marginalidad* (2021) quien plantea que parece no haber “representaciones” sobre la nueva síntesis utópica. Allí, discutiendo representaciones como las que se dieron durante lo que él llama “macrismo” donde se colocaba los flagelos materiales a los que estaba sometida la población como algo que “era para su bien” dado que se alcanzaría el “celestial objetivo del bienestar sin déficit fiscal”, interpela a los progresismos y discute que “no se trata de ir a darles voz a los que no tienen vos”, tal como se proponen aquellos intelectuales que proponen “ayudarles”, pues “la voz la tienen, pero completamente coaccionada, es una voz que lleva siglos sin poder ser genuina en su expresión”. Frente a ello, coloca como desafío que les de abajo sean “la mano de obra que produce la riqueza material, pero a partir de ahora las manos que también producen, reciclan y transforman la riqueza inmaterial” (González, 2021:74).

Otra autora que quisimos traer al debate es la antropóloga Rita Segato. Según ella, las “tecnologías de la sociabilidad” cuya retórica funcional al proyecto histórico del capital es el “productivismo, desarrollo y crecimiento económico”, colocan “valores interpretativos, indiscutibles, más allá de cualquier duda” pues su retórica es “canalizada a diario a través de los medios y la educación” (Segato, 2018:86)

En este sentido, la autora se aleja de las concepciones de “desigualdad” y plantea que en la actualidad asistimos a un proceso de “dueñidad” (Segato, 2023). En una entrevista que le hiciera la periodista Mónica Novillo (2021) plantea que utiliza esa categoría para referirse “a una nueva forma de señorío resultante de la aceleración, de la concentración y de la expansión de una esfera de control de la vida”. Este planteo es coherente con lo que en el texto *Contra-pedagogías de la crueldad* (2018) se entiende como la capacidad de los dueños del mundo para en “la fase apocalíptica del capital (...) normalizar un paisaje de crueldad, bajando los umbrales de empatía, indispensables para la empresa depredadora” (Segato, 2018:13), frente a ello el desafío es promover una “contra-pedagogía del patriarcado” y recuperar de “la experiencia histórica de las mujeres (...) otra forma de pensar y actuar colectivamente” (Segato, 2018:17).

Ahora bien, continuando en la exploración de una “tesis” que caracterice el orden social actual, especialmente su influencia en la conformación de subjetividades, nos preguntamos ¿cómo operan estas derechas, estos opresores simbólicos, estas pedagógicas de la crueldad en nuestro país?

Para acercar una respuesta, recuperamos un informe realizado por Laboratorio de Estudios sobre Democracia y Autoritarismos (LEDA/Lectura Mundi) y Grupo de Estudios Críticos sobre Ideología y Democracia (GECID-IIGG/UBA) (2021) donde se construye un indicador de los Discursos de Odio.³ Este indicador,

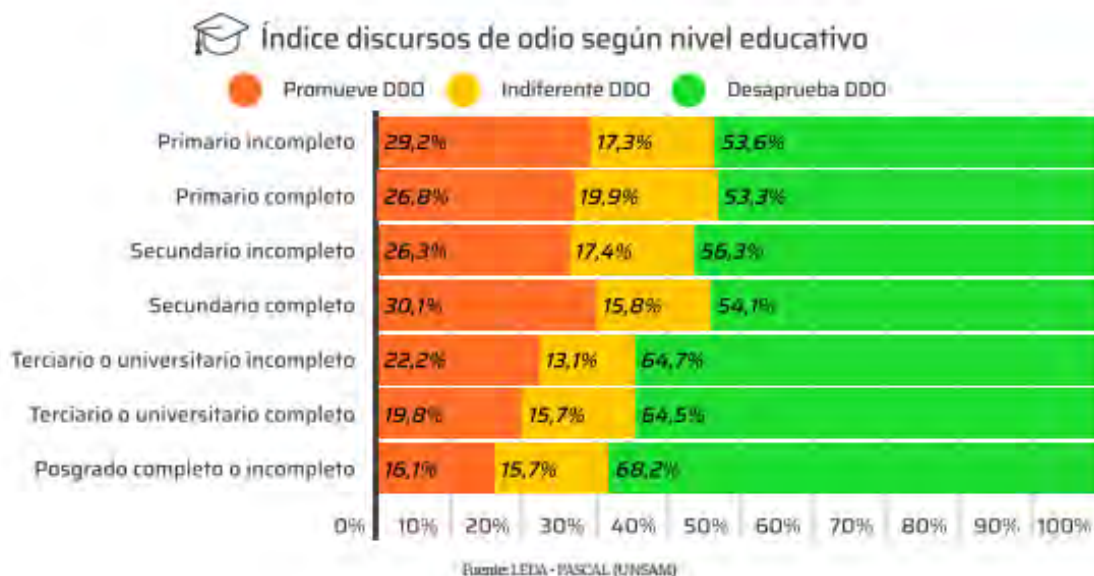
pretende medir desde un punto de vista sociológico: a) el alcance en la población de la disposición para promover y reproducir discursos de odio; b) las principales determinaciones sociales que podrían explicar la promoción y la reproducción de los discursos de odio; c) la articulación de estas formas discursivas con otros prejuicios sociales que pueden debilitar la convivencia democrática en nuestra sociedad. (2021:4).

³ Los discursos de odio son narrativas sociales que circulan y se reproducen principalmente en el espacio público, ya sea en los medios de comunicación, redes sociales e internet, y que transmiten prejuicios y estereotipos negativos sobre un grupo o colectivo de personas en particular, teniendo por objetivo justificar, legitimar e incitar la confrontación y/o la violencia social de un sector de nuestra sociedad sobre otro. Si bien pueden no materializarse en violencia física explícita, si carga un alto nivel de violencia simbólica con un gran costo para toda nuestra sociedad y nuestra democracia. (INADI, 2023: 2).

La investigación toma como territorio la “esfera pública digital”, desde allí mide y analiza “las disposiciones subjetivas hacia la circulación de los discursos de odio a través de una variada serie de medios digitales: Twitter, Facebook, pero también WhatsApp u otras formas de circulación del discurso en internet”. Dado el objetivo de dar cuenta de estas “disposiciones subjetivas”, los investigadores preguntaron a sus entrevistados “qué harían en caso de recibir un mensaje que contenía una carga de agresividad y violencia simbólica muy intensa” (2021:8). Las respuestas dan cuenta de una circulación importante, según sus palabras “valores altos y preocupantes en todo el país” concretamente los resultados arrojan que el “26,2% de la ciudadanía “promovería o apoyaría discursos de odio”, el 17,0% permanecería “indiferente frente a los discursos de odio” y el 56,8% “criticaría o desaprobaría” los discursos de odio” (2021:28).

Solo a modo de ejemplo recuperamos los datos del informe que se cruzan con el nivel educativo. Tal como se presenta en el siguiente gráfico, el mayor índice de promoción del discurso de odio circula entre quienes tienen la secundaria completa, indicando el importante nivel de relación entre acceso a la educación común y los discursos de odio. Tendencia que se modifica en el nivel superior no universitario y universitario.

Figura 1



Fuente: Informe LEIDA 1 (14)

Colocar estos cuatro aportes, nos parece relevante en la búsqueda de caracterizar cuál es el momento actual, como decíamos, cuál es la “tesis”, y acercarnos a definir cómo nos posicionaremos como científicos sociales, o más específicamente sociólogos de la educación frente a este contexto.

Conclusiones

Dado lo anterior, nos parece que cobra un sentido profundo poder pensar como un desafío del contexto actual para la SE, un objeto de estudio que trascienda, aunque incluya al sistema educativo, que pueda acompañar desde las múltiples herramientas que brindan las ciencias sociales, y la SE en particular, la caracterización de una “antítesis”, de una crítica capaz de permitirnos imaginar nuevas representaciones a las que coloca la hegemonía dominante, sin opresiones y sin “dueñización”.

Desde ya, la tarea en primer término es la caracterización o interpretación de la “tesis”, quizás posible si se consolidara un programa de investigación capaz de dar cuenta de ¿cuáles son los espacios de socialización que atraviesan a los grupos sociales? desde un punto de vista que interseccione el género, la raza, la clase y la colonialidad, para desde allí establecer ¿cuáles son las configuraciones subjetivas contemporáneas? ¿cómo se construyen?, entre otras, indicando en ¿cuánto son coherentes o no con el despliegue de un sistema económico capitalista cada vez más salvaje y devastador?

Nos atrevemos a colocar una hipótesis que aspira a ser una interpelación hacia la consolidación de una SE capaz de estar situada históricamente, es decir, de desplegar su potencia para interpretar el presente y colocar horizontes de transformación hacia las relaciones pedagógicas que los grupos sociales oprimidos y “adueñados” demanden.

Referencias bibliográficas

DURKHEIM, E. (2003). *Educación y Sociología*. Barcelona, España: Península.

GONZÁLEZ, C. (2021). *El fetichismo de la marginalidad*. Buenos Aires, Argentina: Sudestada.

INADI (2023). *Una aproximación a los discursos de odio: antecedentes de investigación y debates teóricos*. Coordinación de Investigaciones y Observatorios sobre Discriminación/ Dirección de Políticas y Prácticas contra la Discriminación. Buenos Aires, Argentina.

LEDA (2021). *Discurso de odio en Argentina*. Laboratorio de Estudios sobre Democracia y Autoritarismos (LEDA/Lectura Mundi) y Grupo de Estudios Críticos sobre Ideología y Democracia (GECID-IIGG/UBA). Junio 2021, Buenos Aires, Argentina.

LEIVAS, M. y LAFUENTE, P. (2023). “Los acercamientos a Foucault en el campo de la Sociología de la Educación en Argentina. Una hipótesis de reflexividad para un posible mapeo”. *Revista Educación*. N° 28 (1) pp. 273-303. Universidad Nacional de Mar del Plata. Mar del Plata. Argentina.

LERENA, C. (1985). *Materiales de la Sociología de la Educación y de la Cultura*. Madrid, España: Zero y Zyx.

LLOMOVATE, S. (13 de diciembre del 2021). Panel: “La configuración del campo de la Sociología de la Educación”. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EzEMnUqi5q8&t=8159s>

NOVILLO, M. (2021). Dueñidad. *Diario Digital Femenino* (abril, 2021) En: <https://diariofemenino.com.ar/df/duenidad/>

SEGATO, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Editorial, Prometeo.

SEGATO, R. (mayo del 2023). Panel: “Imaginación Política” en *Proyecto Ballena 2023. Diálogo de saberes*. En Centro Cultural Kirchner. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=LQnGoDueQJo&t=6062s>

SEGOVIA, J.M. (2011). “¿Es posible otro mundo? El activismo alterglobalización y sus capacidades de cambio”. *VI Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

STEFANONI, P. (2022). *¿La rebeldía se volvió de derecha? Cómo el antiprogresismo y la anticorrección política están construyendo un nivel sentido común (y por qué la izquierda debería tomarlos en serio)*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

LA ESCUELA COMO UN LUGAR PÚBLICO DE IGUALES, COMO UN ESPACIO Y TIEMPO DE PROFANACIÓN Y DE EMANCIPACIÓN

Natalia Andrea Pastrana*

RESUMEN

Hace unas décadas vienen reaparecido los discursos desescolarizadores (tradicionalmente sostenidos por posicionamientos marxistas y posturas políticas antisistema) resignificados en la exaltación de alternativas pedagógicas y experiencias educativas preservadoras de la libertad y creatividad interior, estimulantes de talentos e inclinaciones personales y del desarrollo de competencias que habrán de tornar al individuo en un emprendedor. En este contexto se postula el reemplazo de la forma tradicional de lo escolar (reproductora, normalizadora, disciplinadora, heteronormada, obsoleta, aburrida) por instituciones educativas menos escolarizadas, experiencias de autoeducación en casa y por entornos digitales adaptables a tiempos e intereses personales). La pandemia (Covid-19) puso a prueba las hipótesis del fin de la escuela y de la educación virtual como el dispositivo educativo del futuro. Un hecho social de dimensión mundial, el cierre de la escuela, nos obliga a repensar aquel interrogante de antigua discusión en la Sociología de la Educación, ¿para qué y a quién sirve la escuela? (Tamarit, 1994). En esta dirección recuperaremos las contribuciones analíticas de la perspectiva crítica de los estudios sociológicos sobre el carácter reproductor del sistema escolar. Seguidamente, nos detendremos en las sucesivas resemantizaciones que fue adquiriendo la categoría emancipación en la Teoría Social y en las prácticas políticas y su recepción en la Teoría de la Resistencia de la Sociología de la Educación. Finalmente, a partir de algunos de los alegatos a favor de la escuela de Masschelein y Simons (2014) arriesgaremos reflexiones para repensar el significado político y social contemporáneo de la institución escolar.

Nota 1: El original de este trabajo fue concluido en marzo de 2020. Como docente, la suspensión abrupta de la presencialidad escolar (pandemia Covid-19) y mutación a la educación a distancia en entornos virtuales y no virtuales, me enfrentó a cambios impensados en las prácticas pedagógicas, a resolver múltiples y contradictorias demandas sociales; incomprendimientos, estrés, angustias, (ajenas y propias). En principio pensé en desechar el trabajo, pero dicha experiencia terminó por amplificar las inquietudes que constituyeron su hilo conductor original.

Nota 2: Se respeta el *universal* en el uso primigenio de ciertas *categorías teóricas* (estudiantes, sujeto, hombre masa, etc.), sin que ello implique intensión alguna en reproducir un orden patriarcal mediante el discurso.

En la coyuntura contemporánea (suspensión y retorno a la escolaridad presencial mediante) se escucha y se lee con frecuencia una crítica feroz a la Escuela Pública-Estatal.¹ Curiosamente voces provenientes de perspectivas teóricas, ideológicas y políticas distantes entre sí, confluyen –por distintos motivos y caminos– en que no hay antídoto contra el “mal de escuela” (reproductora, normalizadora, homogeneizadora, heteronormada, obsoleta). La bandera de la *desescolarización* (sostenida tradicionalmente por posicionamientos teóricos críticos y perspectivas políticas vinculadas a la izquierda), que en los años 90’ fuera recogida

* Docente de Institutos de Educación Superior 6001, 6002, 6006, Prov. de Salta. Auxiliar docente de 1^{ra} categoría, *Sociología de la Educación*, Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación- Humanidades- Universidad Nacional de Salta- Docente de I.E.S - Prov. de Salta. Mail de contacto pastrananataliaandrea@hum.unsa.edu.ar

¹ Instituciones a las que, por lo general, asisten estudiantes que no pueden “elegir”, optar o comprar alternativas pedagógicas ajustadas a sus demandas personales.

y reforzada por discursos neoliberales del mercado educativo, hoy es defendida por un *sector de la sociedad civil*, por lo general profesionales e intelectuales, que, preocupados por dar a sus hijos *alternativas pedagógicas* preservadoras de su *libertad y creatividad interior*, factibles de despertar y desarrollar *talentos e inclinaciones personales* y respetar sus posicionamientos ideológicos; adoptan formas de autoeducación en casa (homeschool) o migran a instituciones educativas –del sector privado- innovadoras y menos escolarizadas.² ¿Nada parecido a una educación ajustada a la demanda del cliente verdad? Estas opciones pedagógicas coincidirían con algunas estrategias que Masschelein y Simons (2014), en su trabajo “Defensa de Escuela”, identifican como intentos de *domesticar* lo que de *igualitario y democrático* conlleva la *forma escolar*. De entre estas, la *lógica mercantil y de rendimiento*, responsable de reducir la finalidad escolar a su “utilizabilidad” (exclusiva preparación para un sitio en el mundo laboral) y de instalar el enfoque de *educación basado en evidencias y adquisición de competencias*. Este último articulado al requerimiento de una pedagogía *centrada en el estudiante*, cuya tarea consistiría en desarrollar capacidades individuales. Constituyen otros dos intentos –más sutiles- de domesticación del potencial radical de la Escuela, la *psicologización* (sustituir y equiparar enseñanza y responsabilidad pedagógica con atención terapéutica a las necesidades individuales), y la *popularización* (confundir despertar interés con entretener, divertir, motivar). La adopción de nuevas tecnologías de información y de técnicas de entretenimiento –en sustitución de las viejas tecnologías escolares³- permitiría *popularizar* la escuela: volverla más innovadora, generar “entornos de aprendizaje” adaptables al imperativo del no aburrimiento, estimulación constante, a las cambiantes y personales formas y tiempos de interacción virtual con el mundo. *Mercado, cultura digital, cuidado y desarrollo de las capacidades y necesidades personales* son presentados como elementos superadores del proyecto moderno de la escolarización normalizadora, aniquiladora de autonomías e individualidades; y como antídoto contra la *reproducción* de desigualdades sociales, económicas y culturales. No obstante, el trasfondo del orden social desigual que la escuela contribuiría a mantener, no avizora su desaparición tras los intentos de demolición y domesticación –de lo tradicional- del entramado escolar. Pues, sólo se sustituiría la vieja *metáfora organicista* (Durkheim, 1893) por la aún más antigua y re-versionada⁴ metáfora de los *dones naturales*⁵: las únicas diferencias-desigualdades y jerarquías socialmente aceptables serían aquellas –talento, inclinaciones, capacidades- que la educación (a medida) contribuyera a identificar y desarrollar. En tiempos de pandemia, la suspensión de la forma escolar tradicional y sus efectos sociales mostraron –como se verá más adelante- no ser los ideados por los propagandistas de entornos digitales como escuela del futuro (portadora de las bondades ya citadas). El revés de una escuela *hecha a medida*, adaptada al *gusto del público*, al consumidor (junto a los planteos *anti-escuela*) conduciría al abandono del “proyecto de la escolarización asentado en un ideal igualitario” (Dussel, I., 2018, p. 93). Ante tal contexto discursivo *anti-escuela* (acusaciones de la izquierda a la derecha), este trabajo propone una vindicación exasperada de la *escuela pública-estatal*, a contracorriente de una perspectiva crítica monocorde, algo estática, de la que se sospecha entrampada en la discusión *reproducción-resistencia*; y a sabiendas de que podrá ser situado en una postura conservadora o reaccionaria. Empero, la apelación a favor de la escuela, no implica negar el valor teórico de los estudios *sociológicos de la educación* sobre su *papel reproductor* de desiguales sociales, económicas y culturales. Se inscribe, antes bien, en una perspectiva cercana a los planteos emancipatorios de la Teoría de la Resistencia que nos invitan a pensar en ella como un *espacio cultural de emancipación*; pero, además, se propone retornar sobre su real sentido igualitario y democrático (despojando de su significado liberal) para diferentes sectores sociales.

Palabras clave: escuela; emancipación; espacio público; iguales; profanación.

² Pedagogías progresistas, activas, experimentales aggiornadas. (Waldorf, Montessori, por citar algunos ejemplos).

³ Foucault, 2008.

⁴ En términos de *talentos, capacidades y competencias*.

⁵ Platón “El mito de los metales”, Libro III, 515 a.C

Estudios sociológicos sobre el sistema escolar

¿**P**ara qué y a quién sirve la escuela? Este interrogante con el que Tamarit (1994) encabeza uno de sus trabajos sobre la escuela, conduce a pensar en su *papel* en la *reproducción o transformación del orden social*. En esta dirección recuperaremos las contribuciones analíticas de la perspectiva crítica de los estudios sociológicos sobre el carácter reproductor del sistema escolar. Seguidamente, nos detendremos en las sucesivas *resemantizaciones* que fue adquiriendo la categoría *emancipación* en la Teoría Social y en las prácticas políticas; retornaremos luego al terreno de análisis sociológico sobre la educación, para ver la recepción de dicha categoría en la Teoría de la Resistencia. Finalmente, a partir de algunos de los alegatos a favor de la escuela de Masschelein y Simons (2014) arriesgaremos reflexiones para repensar el significado político y social contemporáneo de dicha institución.

Escuela ¿espacio de reproducción o emancipación?

El valor y lucidez de las *Teorías Críticas Reproductivistas* reside en haber permitido romper la mirada ingenua sobre el proyecto pedagógico moderno, según el cual la escuela sería, para amplios grupos sociales, el único mecanismo de *emancipación*: entendida desde el “paradigma clásico ilustrado” como *redención de la ignorancia*, y, desde la “lógica liberal” como institución que habilita *oportunidades iguales* para la integración y *movilidad* de acuerdo a los méritos individuales.

Entre estas perspectivas constituyen ya clásicos los aportes de los *teóricos neomarxistas*. El *materialismo histórico* ubicó la escuela en la *superestructura* de la sociedad e identificó como función social y económica central el contribuir a *reproducir* las condiciones de acumulación capitalista (relaciones sociales y técnicas de producción, explotación y dominación) y a ocultarlas mediante la inculcación de ideas fabricadas por la clase dominante -función ideológica- (Althusser, 1970).

El *Reproductivismo Cultural* (Bourdieu 1998, Bernstein, 1996) planteó una alternativa al determinismo estructural del marxismo ortodoxo, al conceder una *relativa autonomía* a las instituciones de la esfera cultural respecto a los intereses de los sectores económicamente dominantes. Bourdieu (1995, 1990) situó la escuela en el *campo cultural*, como *estrategia de reproducción* de clase y mecanismo de *distinción social*. Ella contribuiría a confirmar y legitimar *privilegios culturales*, ocultando esta función en la *acción de transmisión cultural* -revestida de autoridad pedagógica- y sus efectos de *violencia simbólica*: auto-culpabilización por el “fracaso escolar”, desvalorización de la herencia cultural para quienes no constituyen sus *herederos* (la cultura escolar selecciona y presenta como *universal* y *válidos* significados, modos, gustos, etc. que responden a una *arbitrariedad cultural* culta).

A saber, en los planteos neomarxistas y del reproductivismo cultural, *escuela* y *emancipación* aparecen como dos categorías *imposibles de conciliar* para la mayor parte de la población. Ya sea como parte de la superestructura ideológica o del campo cultural y simbólico, la escuela no constituye una vía de emancipación (material o intelectual) sino una de las instituciones responsables del mantenimiento del orden injusto.

Sin dejar de reconocer el valor teórico y político de estos planteos, ver en la escuela sólo mecanismos, acciones y prácticas funcionales al orden estatuido nos encierra en un callejón sin salida. Ante la reedición de políticas y discursos neoliberales de desmantelamiento de la escuela pública-estatal a favor de *la escuela hecha a medida*, formadora de *espíritus emprendedores* (competentes, meritorios y exitosos); permanecer en un rígido análisis reproductivista resulta política y pedagógicamente irresponsable.

¿Emancipación, resistencia o rebelión-insurrección?

Puede rastrearse en la *teoría social* un itinerario de mutaciones, crisis, resignificación y reemplazo por conceptos alternativos del término *emancipación* (Baschet, 2019 y Delgado Caballero, 2019). El esquema histórico propuesto por Baschet (2019) permite identificar en el pensamiento social y prácticas políticas latinoamericanas el derrotero de *tres grandes paradigmas*.⁶ Veremos luego en qué medida ellos ejercieron influencia en las teorizaciones sobre el sistema escolar.

- *Paradigma Clásico de la Emancipación y la Revolución.*
- Crisis y sustitución del paradigma clásico por el de la *Resistencia.*
- *Paradigma de la rebelión, rebeldía, insurrección, insumisión.*

Paradigma clásico

Pueden identificarse dos orígenes modernos del *Paradigma Clásico de la Emancipación-Revolución* (Delgado Caballero, 2019). El primero se inscribe en la *filosofía ilustrada*. Al interrogante “qué es la ilustración” Kant (1784) responde que la *emancipación* constituye su punto principal, apareciendo la *libertad* como componente irreductible de aquella. “La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad...de servirse de su inteligencia sin la guía de otro” (Kant, 1784, p.25).

Libertad, pero también *decisión* y *valor* para romper con la “pereza y cobardía” de estar sometido a la “tutela de otro” (1784, p.29), para *servirse por sí mismo* de la propia razón (1784, p.26). Estar *emancipado* implica alcanzar la *mayoría de edad*, lo que en Kant se asocia a adoptar *públicamente* un pensamiento autónomo y abandonar la *minoría de edad* autoculpable. Autoculpable, no por no tener la capacidad (facultades intelectuales), sino por no atreverse a pensar por uno mismo. “Ten el valor de servirte de tu propia razón”, “...es tan cómodo no estar emancipado...” (p. 25) Si puedo pagar no me hace falta pensar: ya habrá otros que tomen a su cargo, en mi nombre, tan fastidiosa tarea” (Kant, 1784, p.26)

El segundo origen de este paradigma encuentra sus raíces en la *tradición marxista*. La *emancipación* es entendida como *liberación* de las *condiciones materiales e ideológicas de explotación*; se asocia a luchas colectivas, a movimientos políticos concretos, siendo la *vía revolucionaria* el método emancipador por excelencia.

Consecuentemente, en el modelo kanteano el *sujeto de la emancipación* es todo el *género humano*, la *emancipación* se asocia al *pensamiento crítico* e implica una ruptura con la tutela del pensamiento o dirección intelectual (hasta alcanzar autonomía y libertad). Concepción en la que la *educación*⁷ (y no la *vía revolucionaria*) aparece como uno de los mecanismos centrales de la ilustración-emancipación. Mientras que, en la concepción marxista el *sujeto de la emancipación* ya no es “el género humano en su conjunto” sino el *proletariado*, aun cuando la lucha no concluya en su exclusiva liberación; la supresión revolucionaria de las condiciones materiales de opresión acabará con la *explotación del hombre por el hombre*, emancipado también a la clase dominante de su condición de opresora.

⁶ Se respeta la noción de paradigma empleada por Baschet.

⁷ Kant (1784, 1798) descrea en la *revolución* como mecanismo de *emancipación* y *progreso* del género humano *hacia mejor* (1798), argumenta que mediante aquella podrá terminarse con el “despotismo personal, la opresión económica y política” (1784, p. 27), no obstante, ello no impedirá la aparición de nuevos tutores y prejuicios que seguirán manteniendo en minoridad de edad al pueblo. “La verdadera *reforma* [resaltado añadido] de la manera de pensar” (1784, p. 27-28) se conseguirá, entre otros factores, mediante la *instrucción del pueblo* (en *obligaciones y derechos* según *el Estado al que pertenecen*). Pero el tipo de educación al que refiere no puede seguir siendo de cariz religioso o meramente doméstico; debe estar organizado “desde arriba” por el Estado. Para ello es necesario que “El Estado se reforme a sí mismo (...) ensayando la evolución en lugar de la revolución” (1798, p. 116).

Paradigma de la Resistencia

En las últimas décadas del siglo XX, como parte de la emergencia de “la condición postmoderna” (Lyotard, 1986) los *grandes relatos modernos* son puestos en cuestión: *la razón* y *la ciencia positiva* (como motor de *progreso* y *emancipación*), las *teorías globales* (con su pretensión de explicaciones totalizadoras), *el proletariado* (como *único sujeto* de la historia), el carácter jerárquico y centralizado del *partido* (como instancia de organización), así como la *lucha revolucionaria* y la *toma del poder del Estado* (como exclusivo mecanismo de derrocamiento del sistema capitalista y toda opresión). En este panorama discursivo, y junto al replanteo de la noción de *poder* de Foucault (1992) la *emancipación* como categoría política tiende a ser reemplazada por la de *resistencia*. La influencia de este último en la *Teoría de la Resistencia* (Giroux, 1983) de la *Sociología de la Educación*, nos lleva a detenernos en algunas de sus contribuciones teóricas.

En su concepción del *poder*, Foucault (1976, 1977) toma distancia de la *tradición jurídica occidental* -vertiente clásica y liberal- responsable de *localizarlo* en *un centro* y diluir el poder político como relación de dominación, al considerarlo desde la lógica de *derechos legítimos de soberanía, obligación legal de obediencia* (1976, p. 149); y, como un *bien* que se detenta, *se cede-transfiere* mediante un acto jurídico – el *contrato*-. Pero, además, rompe con la *tradición marxista-economicista* generadora de un doble reduccionismo, al asociar poder a “un algo”, un objeto, una cosa -mercancía, medios de producción- que *se posee*, *se adquiere*, *se aliena* (1976, p.143); y presentarlo como una propiedad exclusiva de la clase económicamente dominante y a la *represión* como su mecanismo de acción por excelencia, cuyo interés y *funcionalidad económica* consistiría en contribuir a “...mantener...las relaciones de producción y ... dominación de clase...” (Foucault, 1976, p.142)

De ambas tradiciones teóricas (jurídica y marxista) *totalitarias y globales* se deriva una visión del poder (objetiva, monopólica y negativa) con la que busca romper teórica y metodológicamente. Lejos de estudiarlo desde una óptica *descendente*, situado y ejercido desde un *centro único*⁸ en “una especie de gran Sujeto absoluto” que como soberano “articula la prohibición” (1977, p.179) y cuyos mecanismos de acción *represivos* se concentrarían en el Estado; propone una perspectiva *relacional* y una *microfísica del poder*. El poder es una relación social *entre* sujetos (no ejercido por uno o un grupo sobre otros) “no está nunca localizado aquí o allí... en las manos de algunos” (1976, p. 152); existen *multiformes relaciones de poder*, por todo el *cuerpo social* se extienden las *mallas* por las que *el poder circula* y del cual nadie puede escapar.

Otra modificación teórica implica concebir la *relación de poder* como una forma de *gobierno*, esto requiere entender que la naturaleza del poder lejos de ser represiva y violenta se caracteriza por la labor de *conducción y encauzamiento* sobre un *sujeto libre*. Relación social dirigida a intentar conducir, encauzar, incidir, modificar una forma de actuar, pensar y ver el mundo. Allí donde no hay libertad, no hay poder, sólo hay dominación represiva – una simple violencia mecánica- de un amo hacia un esclavo. Aquí se articulan las nociones de *poder* y *resistencia*. Como el poder supone intentar incidir sobre un sujeto libre, allí donde hay poder hay un sujeto que puede *resistirse*:

Que no existen relaciones de poder sin resistencias; que estas son más reales y más eficaces cuando se forman allí mismo donde se ejercen las relaciones de poder; la resistencia al poder no tiene que venir de afuera para ser real, pero tampoco está atrapada por ser la compatriota del poder. Existe porque está allí donde el poder está: es pues como él, múltiple e integrable en estrategias globales (Foucault, 1977:180).

En este intento por superar la concepción negativa “del” poder, en desprenderlo de la lógica “del amo o soberano que prohíbe” y el “esclavo como sujeto que debe *decir sí* a esta

⁸ El rey, un grupo o una clase.

prohibición” (1992, p.192), Foucault señala que las relaciones de poder y sus efectos no pueden seguir siendo pensados en términos prohibitivos, sino como una relación social de gobierno capaz de *producir una nueva subjetividad*⁹.

...la noción de represión es totalmente inadecuada para dar cuenta de lo que hay justamente de productivo en el poder (...). Si el poder no fuera más que represivo ...¿pensáis que realmente se le obedecería? Lo que hace que (p. 192) el poder agarre, que se le acepte, es (...) que produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social... (1992, p.193).

Esta perspectiva no sólo implicó una revisión de la noción clásica de *emancipación* y su desplazamiento por la categoría *resistencia*. La concepción *relacional de poder* es responsable, en parte, de haberle devuelto la “libertad al sujeto”. Al reconocer que es parte de la condición humana *decir no*, la idea de un sujeto pasivo, determinado por las condiciones estructurales y sometido ideológicamente terminó por fisurarse. Por su parte, la concepción *microfísica del poder* puso de manifiesto que, así como las relaciones de poder son múltiples y multiformes, también lo son las *estrategias de resistencia* (más o menos visibles, ocultas, individuales, colectivas, etc.), así como los *sujetos de la historia* que articulan estas prácticas.

Limitaciones (paradigma moderno - micro-resistencias)

El paradigma moderno sería responsable de subordinar la *emancipación* a un plano intelectual o bien a la destrucción de las condiciones materiales de explotación; elevar a *sujeto universal* de la historia al *hombre racional* o al *proletariado*, contribuyendo así a *silenciar* la *multiplicidad de opresiones* (raciales, étnicas, coloniales, patriarcales, etc.), y a diluir la diversidad *sujetos históricos* y sus *luchas* (minorías raciales, grupos étnicos, mujeres, etc.). Por otro lado, el *paradigma de la micro-resistencia* habría, en parte, colaborado en *fragmentar* procesos de resistencia en prácticas individuales, singulares y dispersas; sin un programa ni objetivo político claro respecto al cual liberarse o articular alternativas concretas al orden establecido, impidiendo a los sujetos actuantes captar conexiones entre, por ejemplo, la continuidad de un modelo económico -neoliberal- y sus efectos masivos y variados de opresión.

La “sensación” contemporánea del carácter superfluo e innecesario de prácticas emancipatorias frente al orden establecido; obediencia quizás a aquella actitud intelectual posmoderna de descrédito en el significado moderno de emancipación, o la opción por micro-resistencias fragmentarias. Actitud profundizada, tras la instalación como nueva *hegemonía mundial* del *proyecto neoliberal*, patrocinador de la convivencia pacífica entre *democracias formales* y *mercado* (los derechos y reivindicaciones se conquistan al interior de la *democracia liberal vía institucional del Estado* o mediante canales de *ascenso del mercado*¹⁰) y neutralizador de todo intento colectivo de oposición-emancipación vía revolucionaria.

Paradigma de la rebelión, insurrección

Este paradigma tiene su raíz en procesos de *resistencia latinoamericanos* en un escenario de instalación de *políticas neoliberales*. Baschet (2019) identifica como punto de inflexión la articulación continental de un amplio movimiento de campesinos y pueblos indígenas (fines del siglo XX), y el levantamiento armado en 1994 del movimiento zapatista mexicano que da

⁹ Metodológicamente Foucault plantea una *arqueología* del sujeto. Esta busca rastrear los multiformes mecanismos y técnicas (cuyo objeto, blanco y campo de aplicación es y ha sido el cuerpo, sus gestos, comportamientos, deseos, pensamientos, etc.) mediante los cuales el poder históricamente ha producido al sujeto.

¹⁰ “*Libertad de elección, empoderamiento, meritocracia, emprendedorismo*”, son ejemplos de aggiornamento de consignas emancipatorias en clave de mercado.

inicio a un ciclo de novedosas resistencias, formas de lucha, alternativas propositivas y nuevas categorías políticas.

¿*Rebeldía y no revolución*? Estas resistencias supusieron un alejamiento doctrinal del marxismo leninista: abandono de la *revolución, toma del poder del Estado* y de la *política* entendida “desde arriba” como *premisas centrales* del proceso *emancipatorio*; por una nueva concepción de la *política* ejercida “desde abajo”¹¹, que “empieza aquí y ahora”; como capacidad de la gente común -campesinos, indígenas- en organizarse y realizar “mientras tanto” acciones de desobediencia, insubordinación; construir *autonomía* y “formas de gobierno no estatales” (Baschet, 2019, p. 6-8). De ahí la centralidad de las consignas “rebelión” y “rebeldía”, “insurgencia”, “insubordinación”, “insurrección”, “desobediencia”,

En sintonía con la concepción del *micropoder*, la acción *rebelde* supone un *sujeto libre* que ha de decir *no*; *con capacidad de ruptura*, deshadesión y transformación interna. Ello permite entender *resistencia-rebeldía* en términos de emergencia de una contra-subjetividad. En términos gramscianos esta construcción de *nuevas subjetividades* no domesticadas, rebeldes, insumisas, puede pensarse como parte de la *batalla cultural* (que se juega en instituciones de la *sociedad civil*, en el *sentido común* y su *núcleo sano*) de *ruptura* con el *hombre masa* y construcción de *contrahegemonía*¹². Pero también implica no desechar el aspecto más revolucionario del proyecto ilustrado de emancipación: la educación como estrategia para conquistar *libertad y autonomía de pensamiento*. *Educación y Emancipación* como escisión de la *tutela mental* y posibilidad de ejercicio público del pensamiento crítico.

La escuela como espacio cultural de resistencia

En los años 70' y 80' cobran relevancia los desarrollos *teóricos de la Resistencia* en la *Sociología de la Educación* (Willis, 1977; Apple, 1982; Giroux, 1983; McLaren, 2011, entre otros). Las influencias teóricas del *marxismo humanista* (Gramsci), *escuela de Frankfurt* (Marcuse, Adorno, Habermas, Fromm), *teoría feminista* y la *micropolítica*, llevó a los *Teóricos de la Resistencia* (sin abandonar radicalmente la epistemología marxista) a otorgar mayor importancia al *sujeto* –su constitución psíquica y cultural- para entender las dimensiones *subjetivas* de la dominación y la emancipación (Giroux, 1992). La ruptura epistemológica con el marxismo ortodoxo centrado en las desigualdades de clase y en la dominación sin fisuras, así como las influencias de la concepción *micropolítica del poder* permitió reconocer otros tipos de opresiones: de género, étnicas, raciales; y conceder mayor *autonomía relativa* a las instituciones superestructurales y culturales (frente a la dominación de clase). De ahí su

¹¹ El politólogo y antropólogo James Scott (2004) denomina *infrapolítica* a las formas estratégicas con que “los de abajo” enfrentan de modo clandestino, discreto, oculto, disfrazado y seguro las relaciones de poder en un orden social cuya estructura de dominación extrema vuelve imposible toda acción frontal. Bajo la superficie de las prácticas y discurso público, los grupos dominados encuentran un *terreno político, espacio social compartido* en el que expresar acciones cotidianas y colectivas de resistencia (cuentos populares de venganza, chismes, rumor, bandolerismo social, imágenes del mundo al revés, héroes y religión popular, pequeños hurtos, etc.).

¹² Scott (2004) toma distancia de planteos que pretenden explicar a partir de una *teoría de la falsa conciencia* (en la versión de la teoría sobre el *Poder Comunitario*; o de los planteos *neomarxistas* y *gramscianos*) la habitual *conducta de aparente consentimiento pasivo y voluntario* con que los subordinados *callan, aceptan y se someten al poder*. Detrás de las *acciones políticas visibles* y del *discurso público* se encuentra en latencia y en acción un *discurso oculto de resistencia*. Sostiene que tanto las *élites dominantes* (productoras del contenido del discurso, normas y leyes que legitiman el orden social desigual y su lugar de poder) como los *grupos subordinados* (esclavos, siervos, campesinos, intocables, trabajadores, etc.) *escenifican y teatralizan* públicamente su adhesión, respeto y defensa del *discurso público* (en el que fórmulas y rituales de servilismo, pretensiones de status representan y dan la apariencia de consentimiento y unanimidad). En el caso de los grupos subordinados, esta *adhesión* no implica una creencia en la legitimidad y justicia de la relación de dominación (como suponen los planteos de la hegemonía), sino una *actuación* que responde a orígenes diversos: interés personal en una situación ventajosa a futuro, prudencia y protección, o -cuando la relación de poder está inmersa en una estructura de dominación de estricta vigilancia- miedo a la represalia, necesaria supervivencia o acción estratégica de ocultar la resistencia tras una “fachada pública” (2004, p. 116) para evitar posibles fracasos y peligros (aplastamiento de la insurrección, represión). “Cuanto más grande sea la desigualdad de poder (...) *más gruesa será la máscara*” [resaltado añadido] (2004, p. 26).

postulado sobre la institución escolar como *espacio de posibilidad*, de construcción de *nuevas subjetividades*.

En relación a este punto, además, la influencia gramsciana situó a la escuela como *institución de la sociedad civil*, en la que *intelectuales orgánicos* (de los sectores dominantes) construyen *hegemonía*, fabrican el *conformismo social* (*consenso* voluntario y espontáneo del *hombre del pueblo* en tanto *hombre masa*¹³); pero, además, lugar de disputa revolucionaria (batalla cultural¹⁴) por la conformación del “hombre nuevo” y “nuevas relaciones sociales” (Gramsci, 2006, p. 288). En este proceso la escuela como *espacio cultural de resistencia* cobra centralidad; es en ella donde emergen las *posibilidades de los sujetos* (estudiantes y *docentes transformativos*, Giroux, 1990) de generar prácticas contrahegemónicas y contraculturales con que enfrentar la dominación y opresión (de clase, género, etnia, ideológica, etc.).

Recapitulando, las teorías de la *resistencia* (sociología de la educación) supieron recuperar y articular contribuciones teóricas del *paradigma de la micropolítica* (perspectiva foucaultiana), del *legado gramsciano* a la revisión del economicismo marxista, e incluso del aspecto más radical del *proyecto ilustrado* -tras las influencias de algunos exponentes de Frankfurt-: la *educación* como mecanismo de *emancipación* (en términos de autonomía y libertad intelectual).

Ahora bien, en el contexto nacional entre los trabajos teóricos (y programas de estudios) de la *Sociología de la Educación*, no se avizora recepción del *paradigma de la rebeldía-insurgencia* a pesar del carácter situado de las problemáticas educativas que se abordan. Pareciera que este campo aún necesita hacerse eco de la exhortación planteada por De Sousa (2009) a las ciencias sociales en general, de *reinventar y renovar la Teoría Crítica*, depurándola de algunos de sus rasgos de episteme *moderna occidental-eurocéntrica*¹⁵ que continúan impidiendo pensar las problemáticas sociales y educativas propias desde *el Sur*¹⁶. Si bien, en parte de los estudios latinoamericanos ha cobrado ascendente el *Movimiento del Giro Decolonial* (Quijano, Grosfoguel, Langer, Mingolo, y otros), inclusive del *Feminismo Radical y Decolonial* (Oshi, Lugones); son muy pocos los trabajos dedicados a mirar la escuela desde la *decolonialidad del saber y del poder*¹⁷; que, de efectuarse, habrían de revisarse la relación entre *escuela-reproducción* y hasta el propio *contenido* de la emancipación social¹⁸. Claro, con el debido cuidado de no caer en esencialismos, romantizar y fragmentar la realidad local -postura posmoderna-, o confundir posicionamiento crítico con pensamiento académica y políticamente correcto (tendencia a adicionar temáticas y teorías por estar de moda).

La escuela como lugar y tiempo de emancipación

La escuela de la igualdad no es una escuela igualitaria o una escuela meritocrática; ...que tenga como objetivo un resultado igual para todos ... que ofrezca igualdad de oportunidades (Masschelein, 2017).

¹³ *Hombre masa*, cuyo *sentido común* ha sido saturado por elementos hegemónicos y por ello participa de una concepción del mundo ingenua e “impuesta” (Gramsci, 2006, p. 288).

¹⁴ “Movimiento cultural” que tiende a sustituir el sentido común y las concepciones del mundo tradicionales como momento central en la lucha cultural.

¹⁵ *Razón indolente, metonímica y proléptica* responsables de *reducir* y *occidentalizar* la comprensión del mundo y de la historia; y desechar como irracional, bárbaro, no civilizado, premodernos otros saberes, experiencias, culturas.

¹⁶ *Norte* y *Sur*, no como lugares geográficos, sino como metáfora de la instauración y legitimación de relaciones de poder, opresión y dominación -centro-periferia, racional-irracional, occidente-no occidente- (De Sousa, 2009)

¹⁷ La *pedagogía decolonial* de Walsch, C, 2013 constituye una de las excepciones.

¹⁸ La propia *tesis de la reproducción* habría de ser reformulada: rastreando en los orígenes de los sistemas educativos -instituidos por las oligarquías latinoamericanas- un intento de continuidad de lazos neocoloniales con occidente, en su racionalidad, concepción de la historia, modelo civilizatorio, etc. El propio contenido occidental del proyecto emancipatorio (inclusive las influencias neomarxistas) deberían ser reinventadas en clave local.

El título de este apartado es retomado de Masschelein y Simons (2014), de su *alegato* en defensa de la escuela a contrapelo de múltiples dictámenes, ya citados, que pronosticaron su inevitable defunción. Si bien los argumentos y esa *otra historia de la educación escolar* que se proponen contar se inscriben en una tesis filosófica y pedagógica, en ellos se retoman debates propios de la *Sociología de la Educación*. Los teóricos belgas nos recuerdan que la escuela es también el *lugar de emancipación*, un *espacio público de profanación*, y, en expresiones de Rancière, “el sitio de la visibilidad simbólica de la igualdad y su negociación real” (en Masschelein, 2017, p.308). Pero de *Igualdad y emancipación* despojados de su restringido sentido *liberal y neoliberal* (escuela seleccionadora del éxito escolar, o, en clave contemporánea, verificadora de desiguales talentos convertidos en útiles competencias) y de los intentos *domesticadores* de lo escolar. *Igualdad* no reductible a *igualdad de oportunidades*, y, *emancipación* no traducida como *ascenso social* (según el mérito, esfuerzo, talento y capacidades individuales).

Entonces, ¿de qué manera la escuela funcionaría como un *espacio público de iguales y de emancipación*?

La escuela como espacio público

Los autores señalan que la escuela nace quebrantando el privilegio de aristócratas y nobles al democratizar el acceso a un “tiempo libre” a “los que, según su nacimiento y lugar en la sociedad, no podían disponer de ese tiempo” (2017, p. 322) porque “no habían nacido [o no tenían talento] para ello” (2017, p. 323). El carácter *público* de la escuela reside en su “forma” de funcionamiento como un “lugar común” en el que se comparte “el uso del tiempo y el espacio”, en el que las cosas y el mundo común son *puestos en la mesa* y están disponibles para todos e invitan a un *acto de profanación*¹⁹. *Profanación* en el sentido de algo (lugar, tiempo, conocimiento, destrezas, etc.) considerado sagrado -religioso- y que su uso ha sido liberado, desprivatizado.

Lugar de igualdad

La escuela supone un *espacio de igualdad*, no tanto por lo que allí se trasmite, sino por su “forma”. Ella implica una *suspensión*, ruptura, fractura del *tiempo, espacio y actividades* respecto a la vida y el *mundo* cotidiano.

Si pensamos en el significado del tiempo cotidiano para las y los estudiantes que asisten a la escuela; para quienes provienen de sectores social y económicamente menos privilegiados, el uso del tiempo es tremendamente desigual, la mayor parte de él es ocupado por el *trabajo productivo*, sojuzgado a cubrir *necesidades materiales* de vida y limitado por los *roles sociales*. Para ellos, la escuela implica un momento de “separación de la vida productiva”, un *tiempo y un espacio igualitario y libre* (para el estudio, el juego, el ejercicio), para pensar en otro mundo, repensar y apartarse de ese “su lugar” desigual (en la producción y el orden social).

Escuela profana como lugar de la emancipación

Masschelein y Simons indican que la palabra *emancipación* (proviene de la Ley romana) fue empleada desde el siglo XV para referirse a quienes, demandando una “libertad (...) para la cual no estaban cualificados”, transgredían “los límites entre las clases” (Ruhloff²⁰). En este sentido, pero también en el otorgado al término por el *paradigma clásico* y el de la *resistencia*, la escuela como *espacio público de iguales*, habilita a todos los sectores sociales a un proceso

¹⁹ Categoría retomada de Agamben.

²⁰ En Masschelein, 2017, p. 319.

de *emancipación–profanación*, no sólo de liberación del tiempo productivo, sino de habitar un espacio en el que todos puedan sentarse *alrededor de la misma mesa* y enfrentarse a un mundo y conocimiento compartido. La escuela profana-emancipadora:

...crea ‘criaturas desplazadas’, criaturas que ya no son conscientes de ‘su lugar’, que ya no conocen su lugar...alejadas de su familia, de su clase y de las expectativas recibidas respecto a su futuro (2017, p. 321-322).

En ese momento, ese individuo o grupo se emancipa, es decir, se aparta de las (in)capacidades que son ‘suyas’ según el orden reinante (Masschelein, 2017, p. 319)

El *sentido emancipador* de la escuela lleva a pensarla como un *umbral* que permite *abrir y entrar* en un *mundo compartido* -despierta la atención, invita y obliga a estudiar y reflexionar sobre él-, y salir del mundo cerrado (utilizado al servicio de intereses y aspiraciones personales); pero también escapar momentáneamente del trabajo productivo, del pasado, enfermedades, roles familiares, etc.

Viejas reflexiones, pandemia y re-reflexiones

La pandemia (Covid-19) puso a prueba las hipótesis del *fin de la escuela* y de la *educación virtual como el dispositivo educativo del futuro*. El cierre de la escuela presencial y el traslado de las actividades educativas a casa funcionaron como un gran catalejo al visibilizar antiguas desigualdades -desde hace décadas teorizadas por la Sociología de la Educación, pero amplificadas por las medidas de aislamiento obligatorio- e inéditas desventajas para hacer frente a los requerimientos de la *nueva forma escolar* virtual o a distancia.

Para muchos estudiantes la no disponibilidad de dispositivos digitales o el acceso fragmentado a ellos -compartidos con otros integrantes del hogar, familiares cercanos e incluso vecinos-, la obsolescencia tecnológica o falta de conectividad imposibilitaron el uso de ciertas plataformas y herramientas digitales requeridas por las múltiples propuestas pedagógicas programadas por los docentes (videollamadas, actividades interactivas, descarga de videos, etc.). Estas *desigualdades* fueron las más *visibles* -por supuesto para quienes las quisieron ver-, pero no agotan otras más profundas y dolorosas situaciones educativas vividas en tiempo de confinamiento²¹. La falta de un *espacio* y *tiempo* con disponibilidad educativa en el hogar, en silencio, sin peleas ni gritos, un lugar físico para estudiar y sin precariedades que *mostrar* en una videollamada (improvisadas escenografías para ocultar intimidades que lastima ventilar). Pero además, antiguas *desigualdades* vinculadas al *capital cultural* reaparecieron magnificadas: tutores que sin serlo -pero con herramientas culturales necesarias- se transformaron en docentes de matemáticas, lengua, ciencias, informática, etc. y lograron convertir al hogar en una trama de acompañamiento pedagógico: con horarios, enseñanza, actividades, etc.; mientras otros estudiantes se vieron obligados a enfrentar en soledad, en forma individual -y como pudieron- requerimientos disciplinares demandados por la tarea escolar (en muchos casos ello implicó el abandono total de la escolaridad).

La *brecha digital* fue otro amplificador de desigualdades. Entendiéndola no sólo como distancia generacional -entre adultos y nativos digitales- en la adaptación a un mundo

²¹ En lugares inhóspitos de la provincia de Salta (sin acceso a dispositivos, a conectividad, y hasta energía eléctrica), pero también en barrios periféricos a la capital provincial (familias con acceso a un único dispositivo de uso múltiple, o con imposibilidad de acompañamiento adulto a las tareas escolares motivadas por las demandas del trabajo informal); la presencialidad escolar nunca pudo ser remplazada por la educación virtual (ni siquiera mediante WhatsApp). En estos casos, docentes de la zona intentaron hacer todo lo posible, con las limitaciones del caso, (elaboración y distribución de cartillas, fotocopias con actividades, clases de apoyo, etc) para que los estudiantes no cortasen el vínculo con la escolaridad. En otros casos, muchos estudiantes terminaron abandonando la escolaridad (algunos aún no regresaron).

digitalizado (según el planteo original de Prensky, 2010); sino -desde una perspectiva sociológica- como acceso desigual a herramientas digitales según el tamaño de la *brecha social*. Brecha en la que no importa tanto la edad, sino la pertenencia a hogares con acceso material y simbólico a dispositivos y herramientas digitales, y a prácticas socializadoras en *capital cultural-digital* (Fernández Enguita, 2021) a través del contacto con adultos habituados a un uso laboral, profesional y pedagógico de los recursos informáticos (procesamiento de texto, programación, búsqueda de fuentes académicas, selección de información); no limitados al consumo digital de redes sociales y entretenimiento.

No obstante, para algunos el cierre de la escolaridad presencial transcurrió con alivio, como un tiempo para darse la oportunidad de compartir y convivir en familia (liberados de las responsabilidades laborales), para experimentar nuevas actividades, aprendizajes (idiomas, gimnasia, cocina, etc.) y hasta para lanzarse a publicar en forma de contenido digital sus talentos (TikTok, Facebook, Twitter, Instagram, YouTube, etc.). Por supuesto cada quien cuenta la historia desde su existencia material y simbólica. Pero esta no parece haber sido la realidad general de estudiantes-y también colegas docentes- que la educación en pandemia permitió conocer.

La pandemia demostró -continúan insistiendo los expertos en *educación virtual 2.0*- la obsolescencia de la escuela ante un mundo en el que las actividades se han digitalizado -transacciones online, teletrabajo, etc.- Ella debería emular el funcionamiento de las redes sociales, adecuarse a los nuevos intereses y formas de atención, interacción y aprendizaje -multitasking- de las infancias, adolescentes y jóvenes. Pero, ¿ello no implica confundir a un *estudiante* con un *cibernauta* o un *usuario de redes sociales*?, ¿reducir la *tarea de la escuela y del docente* a la programación de actividades que han de *entretener, divertir, cautivar, no aburrir*? Invertiendo el argumento de Masschelein y Simons (2017), ello suena más bien a *retirar la mesa común y cerrar el mundo*; abogar por una *escuela* preocupada en desarrollar *competencias* que permitirán a cada quien ser capaz de *escoger su propia mesa* (ajustada a individuales necesidades e intereses).

Entiéndase, no estamos sugiriendo la clausura total de la escuela a los cambios sociales, a la necesaria incorporación y preparación en el uso pedagógico de los últimos desarrollos tecnológicos; o que no deban revisarse sus limitaciones y mecanismos generadores de algún tipo de desigualdad.

Un *hecho social* de dimensión mundial, el cierre de la escuela, puso a prueba un interrogante de antigua discusión en la Sociología de la Educación, *¿para qué y a quién sirve la escuela?* (Tamarit, 1994). La temprana exhortación por el *retorno a la presencialidad* – por parte de intelectuales, docentes, gobernantes, comunidades educativas de diferentes países y sectores de diversa condición sociocultural, - nos invita a relativizar el postulado de su inevitable *tarea reproductora* de desigualdades materiales y simbólicas. Para muchos estudiantes (con falta de dispositivos, conectividad, capital cultural y digital, acompañamiento pedagógico, etc.) la educación virtual demostró sus falencias y acrecentar antiguas desigualdades; pero también nos recordó el carácter *radical* -con todas sus limitaciones y necesarias transformaciones - de la *forma de funcionamiento* de la escuela: su *carácter común e igualitario*, la *ruptura* con el *tiempo y el espacio* que ella profana y habilita.

Para quienes trabajamos en la *escuela pública estatal* los discursos “anti-escuela” entristecen, pero no por un orgullo profesional herido, sino porque a diario insistimos en luchar contra la desesperanza, optamos por educar y ejercitar una *esperanza no ingenua*, sino *crítica* (en palabras del admirado Paulo Freire, 1993). Porque cada día percibimos cómo -con las grandes limitaciones del caso- la escuela se transforma para algunas niñas y niños, jóvenes (y hasta adultos) en un *tiempo y un espacio* para poner en suspenso los dolores e injusticias de la vida. Un lugar de encuentro consigo mismo, para abandonarse en la lectura de un texto, para escuchar lo que el docente por un momento del día les invita a pensar, para aburrirse del tedio del trabajo intelectual, pero descansar del trabajo físico y forzado que ocupa y satura la mayor parte del tiempo vital; para escaparse un ratito de las tareas de cuidado, suspender y olvidar

las precariedades afectivas y materiales de la vida doméstica; un espacio – de vez en cuando- de debate, reflexión, estudio, peleas, disensos con otros (iguales).

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (2011). *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*, Bs. As.: Nueva visión.
- BASCHET, J. (2019). *Resistencia, Rebelión, Insurrección*, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Sociales, enero 2019.
- BOURDIEU, P. (1995). *Propuestas por una antropología reflexiva*, México: Editorial GRIJALBO S.A
- BOURDIEU y PASSERON (1998). *La Reproducción*, México: Fontamara.
- DE SOUSA S. (2009). *Una Epistemología del Sur*, Bs. As. CLACSO Ediciones.
- DELGADO C. (2019) ¿Emancipación o resistencia?. Universidad de Oviedo (España). ORCID, mayo, junio 2019: <https://orcid.org/0000-0001-9485-9761>
- DURKHEIM, E. (2006) *La División del trabajo Social*, (Fragmentos varios) Buenos Aires: Ediciones Libertador.
- FERNÁNDEZ ENGUITA (2021) La pandemia ha puesto la escuela frente a un espejo, <https://blog.vicensvives.com/mariano-fernandez-enguita-la-pandemia-ha-puesto-a-la-escuela-ante-el-espejo/>
- FOUCAULT, M. (1992) *La microfísica del poder*, España: La Piqueta.
- FOUCAULT, M. (2008) *Vigilar y Castigar, nacimiento de la prisión, Siglo XXI*.
- FREIRE, P. (1993) *Pedagogía de la Esperanza*, Bs. As.: Siglo Veintiuno Editores.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1997) *Teoría y Resistencia en educación*, México: Siglo XXI Editores.
- GRAMSCI, A. (2006) *Antología*, Selección, traducción de Manuel Sacristán, Siglo XXI, Bs. As.
- KANT, I. (2013) ¿Qué es la ilustración? Ed de Roberto R. Aramayo. Madrid: Alianza editorial
- LARROSA BONDIA. (2018) *Elogio de la Escuela*, Bs As: Miño y Dávila Editores.
- MASSCHELEIN y SIMONS (2014) *Defensa de la escuela. Una Cuestión Pública*, Bs As.: Miño y Dávila Editores.
- MASSCHELEIN, SIMONS, y LARROSA (editores) (2017) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*, Bs As.: Miño y Dávila Editores.
- PRENSKY, M. *Nativos e Inmigrantes Digitales*, (2010) Adaptación al castellano por: Cuaderno 2.0 SEK [https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- SCOTT, J. (2004) *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*, México: Ediciones Era, (Primera edición 1990).
- TAMARIT, J. (1994) *Educación al soberano*, Bs. As.: Miño y Dávila Editores.
- WALSH, C. (2013) *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Ecuador: Abya-Yala.

p

**Panel de
cierre**

Escuela pública y (des)igualdad social. Promesa y compromiso

Pedro Gregorio Enriquez*

Introducción

A lo largo de la historia, la escuela pública y la problemática de la (des)igualdad social han estado estrechamente enlazadas por un hilo que ha marcado la historia de la sociedad. Teniendo en cuenta este punto de partida, en este trabajo; en primer lugar, exploraremos la promesa formulada por el Estado liberal, a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX. Esa promesa sostenía que la igualdad educativa, instrumentada por medio de la escuela pública, sería el dispositivo fundamental para lograr la igualdad social. Posteriormente, abordaremos la promesa formulada por los Estados neoliberal y neo desarrollista, a fines del siglo XX e inicios del XXI. Esa promesa planteaba que la equidad social, instrumentada por medio de los planes sociales, serían las herramientas privilegiadas para alcanzar la igualdad educativa. En tercer lugar, pondremos especial énfasis en los compromisos de los “pueblos en movimiento” construidos en los inicios del siglo XXI. Esta vez, la praxis socioeducativa crítica se presenta como la herramienta de lucha contra las desigualdades sociales. En ese punto, analizaremos cómo los “pueblos en movimiento”¹ han tomado la educación en sus manos y han propuesto una nueva perspectiva para enfrentar los desafíos de nuestro tiempo. Por último agregamos un comentario adicional, que si bien se corre un poco del eje central, no es un corrimiento innecesario, porque aporta una perspectiva crítica sobre las vinculaciones de los movimientos sociales y los planes sociales en el contexto actual.

Promesa del Estado Liberal. La igualdad educativa, mediante la escuela pública, permitirá la igualdad social

A fines del siglo XIX y principios del XX, el Estado liberal oligárquico con el propósito de ampliar el poder de la *elite* gobernante, crea un proyecto educativo en virtud del cual impone una cultura, un idioma y una historia común, (Tedesco, 1986; Braslavsky, 1985; Puigrós, 1996).

El Estado liberal argentino prometió fundar una escuela pública basada en la igualdad educativa, con la convicción de que esa política inevitablemente conduciría a la igualdad social. Para analizar si esa promesa se cumplió o no, necesitamos primero comprender cómo

* Educador Popular. Docente, Investigador y extensionista de la Facultad de Ciencia Humanas-Universidad Nacional de San Luis. Contacto: pedroenriquez999@gmail.com. Quiero expresar mi agradecimiento a quienes organizaron este evento. Aunque no me dedicó a la *sociología de la educación*, formo parte de un grupo de vecinos y vecinas epistémicos que vivimos cerca de Udes. En ocasiones hemos expropiado algunos frutos de su huerta (no robamos porque el saber no tiene propietario). Esos frutos a veces nos han servido para alimentarse, otras como semillas para sembrar, incluso como basura para abono. En cualquiera de los casos nos aportan elementos que nos ayudan a conocer y tratar de transformar nuestro territorio sin muros que es el de la “Marginalidad y la Exclusión social”. También quiero agradecer a Ana Masi, la “Vasca”, quien siempre ha puesto su cabeza donde sus pies pisa, y su pie siempre pisó, los sectores populares, ese hondo bajo fondo donde el barro se subleva, como dice el tango.

¹ En el ámbito de las Ciencias Sociales, existe un debate en torno a cómo denominar las acciones colectivas: “movimiento social” o “pueblos en movimientos”. En este trabajo, optamos por emplear ambos términos. Cuando nos referimos a los movimientos sociales, hablamos de manera amplia sobre aquellos grupos u organizaciones cuyo objetivo es el cambio social; cambio, cuando hablamos de “pueblos en movimiento”, nos referimos específicamente siguiendo a Zibecchi (2022), a aquellas organizaciones autónomas que resisten al capitalismo neoliberal y que son, al mismo tiempo, creadores de mundos nuevos y una brújula para la reflexión teórica y la construcción de mundos alternativos.

se entendía, en ese tiempo, a la "igualdad educativa" y a la "igualdad social" y posteriormente estaríamos en condiciones de evaluar dicha promesa.

Para los liberales, la *igualdad educativa* implicaba universalizar la educación básica a los niños y niñas, independientemente de su origen socioeconómico o geográfico. El Estado liberal aprobó diversas normas legales tales como: la Ley 1420 (Ley de educación común) y la Ley 4136 (Ley Lainez), que establecieron la creación de escuelas públicas que aseguraban una educación laica, gratuita y obligatoria. Estas legislaciones sentaron las bases para la organización y funcionamiento del sistema educativo argentino, fomentando la formación y el acceso igualitario a la educación.

Asimismo, la *igualdad social* para los liberales se reducía a la *igualdad de oportunidades*. Según esta perspectiva el individuo era el único responsable de su propio destino, y el Estado solamente debía asegurar que todas las personas tuvieran las mismas posibilidades para alcanzar su máximo potencial para que pueda competir en igualdad de condiciones. Teniendo en cuenta este principio, el Estado promovió el acceso universal a un sistema de enseñanza pública unificada, que tenía como misión formar a la ciudadanía en las habilidades y conocimientos necesarios para integrarse a la república y tener las mismas oportunidades de inserción, en el mercado laboral de la naciente economía capitalista (Bordoli, 2006).

Hechas estas breves aclaraciones, estamos en condiciones de responder a la pregunta si los liberales cumplieron o no su promesa. La respuesta sería: Sí se mira desde la racionalidad liberal, donde la igualdad educativa es sinónimo de universalización de escuela básica y la igualdad social es lo mismo que la igualdad oportunidades; entonces podemos decir que, el Estado liberal empezó a cumplir con esa promesa. El censo de 1895 indicaba que solo estaban escolarizado un poco más del 30%, en 1914 se incrementó al 48%, en 1947 ya llegaban a casi el 75 % y, al llegar a fin de siglo XX superan ampliamente el 95%.

Ahora si cambiamos de perspectiva, empezamos a advertir que los procesos de escolarización desarrollados en escuela no desembocaron necesariamente a la igualdad social como sostenían los liberales. En ese sentido, a partir de la década del '70, la sociología de la educación, la historia de la educación y la investigación educativa nos aportaron algunos estudios que pusieron en cuestión la mirada liberal, demostrando los nudos que unían los hilos entre la escuela con la desigualdad social.

Desde la *sociología de la educación*, los trabajos llevados a cabo por académicos argentinos que utilizaron la teoría de la reproducción, revelaron que la escuela no era un vehículo que llevaba a la igualdad, sino por el contrario era un mecanismo que reproducía las desigualdades existentes. Los trabajos pioneros de Tedesco en la Revista de Ciencias de la Educación (Amar, 2016), así como las investigaciones posteriores, realizadas por académicos inspirados en Bourdieu en Córdoba (Ortega, 2000; Gutierrez, 1997, Pavcovich, 2009) han permitido ver que la escuela reforzaba las desigualdades sociales. Las prácticas docentes jugaban un papel importante en este proceso, ya que favorecían aquel estudiantado que tenían más recursos y que se ajustaban mejor a la cultura dominante, mientras que aquellos que provenían de entornos desfavorecidos se enfrentaban con barreras infranqueables.

Los estudios de la *historia de la educación*, por su parte, han demostrado que la enseñanza de los sectores populares tenían un techo educativo, los mismos sólo podían acceder a la educación básica y no a los niveles superiores. Según Vazelle y Tello (2016) el sistema educativo argentino se estructuró en dos niveles conforme a los sectores sociales. La educación primaria estaba destinada a las clases populares, a quienes se los preparaba para realizar tareas manuales, mientras que la secundaria era un nivel del sistema social donde sólo accedía la oligarquía, porque sería la *élite* que gobernaría el país. Esta clara distinción entre los niveles educativos creó una brecha social que perpetuó la desigualdad desde los primeros momentos de la formación del sistema educativo argentino.

Asimismo, algunas *investigaciones educativas* han examinado el papel de la diferencia cultural, en el marco de una escuela concebida como una institución destinada a promover la igualdad, en ese marco se pudo apreciar que: desde Sarmiento y Roca incluso más adelante,

la escuela tuvo la responsabilidad de crear un sujeto único y homogéneo sacrificando la riqueza de las diferencias en aras de una supuesta igualdad. *El 'ethos' de la escuela republicana pensó la igualdad como la inclusión homogeneizante de todos y cada uno de los niños y de sus familias* (Dussel, 2004:4).

En resumen, si hacemos una mirada retrospectiva de este periodo, podemos decir que los liberales, conforme a sus propios parámetros de racionalidad, lograron que la escuela fuera la fuente de igualdad social porque tanto los ricos como los pobres compartieron los mismos asientos, aprendieran los mismos contenidos y, por lo tanto, supuestamente, tenían las mismas oportunidades para integrarse a la sociedad capitalista. Pero como afirma Dussel (2004), ese *ethos* igualitario sostuvo formas de integración escolar diferenciada que perpetuaban las diferencias sociales. Recién, a partir de la década del '70 en adelante, la sociología bourdiana, la historia y la investigación educativa empezaron a ver que la escuela no solo 'no generaba igualdad', sino que por el contrario fomentaba y legitimaba la desigualdad. Entre otras razones, porque ponía un techo a los sectores populares o porque neutralizaba o eliminaba las diferencias debilitando y destruyendo las culturas populares existentes.

Promesa del Estado neoliberal y neodesarrollista. La equidad socio-educativa, mediante los planes sociales, permitirá la igualdad educativa

A fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, la Argentina estaba sumida en una de sus tantas crisis socio-educativa que agravó los procesos de desigualdad social. En ese periodo, si bien se alternaron gobiernos cuyas orientaciones eran distintas, una *neoliberal* y la otra *neodesarrollista*, llevaron a cabo algunas políticas comunes, una de ellas, fue lo que aquí llamamos: la promesa relativa al empleo de los planes sociales como herramienta para alcanzar la igualdad educativa.

En ese sentido tanto el gobierno *neoliberal* de Menem como el *neo-desarrollista* de la familia Kirchner aprobaron leyes educativas que ampliaron la obligatoriedad de la educación formal (la EGB para la LFE y la secundaria para la LEN), pero la cuestión de mayor peso es la promesa relativa a la *equidad educativa*, instrumentada por medio de planes sociales, como la herramienta fundamental para alcanzar la *igualdad educativa*.

Para comprender la complejidad que dicha problemática entraña, se requiere primero definir los conceptos de *igualdad* y *equidad social* según su origen histórico, luego analizar las consecuencias que tuvieron en las políticas de los Estados, a fines del siglo XX e inicios del XXI. Una vez terminado ese desarrollo, recién estaríamos en condiciones de evaluar si ambos Estados cumplieron o no dicha promesa.

La noción de igualdad

La noción de igualdad ha sido objeto de discusión a lo largo de la historia de la humanidad. Durante los siglos XVIII, XIX y XX, adquirió mayor relevancia debido a su vinculación con los movimientos que buscaron transformar las estructuras sociales existentes. La Revolución Francesa de 1789 estableció los cimientos de una nueva sociedad basada en el principio de igualdad de oportunidades. La Revolución Comunista de 1917 construyó un sistema social sin clases basado en la abolición de la propiedad privada de los medios de producción y el reparto igualitario de recursos y bienes entre todas las personas de la sociedad.

Más allá de los debates, en este trabajo nos interesa analizar la (des)igualdad a finales del siglo XX e inicios del XXI. Esta cuestión es más compleja que en el periodo anterior, ya que los liberales de los siglos anteriores tenían una definición acotada pero clara respecto a la igualdad social, mientras que entre los neoliberales y los neo-desarrollistas no hay una posición unívoca. Permítannos describir un poco más este problema.

Empecemos por los *neoliberales*, esta corriente de pensamiento propicia la libre competencia, el libre mercado y la reducción de la intervención estatal en la economía. Para esta perspectiva, la problemática de la igualdad social no es un objetivo central, ello probablemente explica por qué existen al menos dos posturas en torno a esta cuestión.

Por un lado, están quienes enfatizan la *igualdad de oportunidades* en detrimento de la igualdad de resultados. En este marco, el Estado mínimo debe brindar a todas las personas 'las mismas igualdades que les garanticen los mismos puntos de partida', donde todos los individuos tendrían la misma oportunidad de tener éxito y progresar en la sociedad y ello dependería de su mérito y su esfuerzo individual. Este *neoliberalismo* acepta el empleo de *planes sociales*, siempre y cuando sean una renta subsidiaria para las personas incapaces de generar suficiente riqueza para subsistir en un mercado libre. Los planes proporcionan una red básica de seguridad, pero fundamentalmente preservarían los principios de libertad individual y funcionamiento eficiente del mercado.

Por otro lado, están los *neoliberales* que consideran a la *desigualdad social* como natural e inevitable, necesaria para el mantenimiento del sistema capitalista, ya que cierto "grado de desigualdad" proporciona incentivos al trabajo y a la inversión (Banco Mundial, 2004). Sin embargo, ese grado de desigualdad no debe ser inmanejable porque puede tornarse peligroso para la 'gobernabilidad'. Estos *neoliberales* se oponen rotundamente a los *planes sociales* porque para ellos, esa ayuda es un tipo de intervención del Estado que distorsionaría el funcionamiento eficiente del mercado. Además, desalentarían la búsqueda de oportunidades y el esfuerzo individual, generando una forma de dependencia del Estado.

La situación de los *neo-desarrollistas* también es compleja. Si bien no existe divergencia respecto a la relevancia de la *igualdad social* como lo es, entre los liberales, los problemas radican en cómo viabilizan ese principio. El principio de igualdad social está enredado entre la universalización y la focalización. En el plano del discurso, esta perspectiva se plantea universalizar los derechos prometiendo que todas las personas, sin importar sus particularidades, tengan acceso y ejerzan los mismos derechos fundamentales. Sin embargo, en la práctica implementan políticas focalizadas. En este orden, los *planes sociales* son mecanismos utilizados para abordar necesidades específicas de los grupos vulnerables. En teoría, estos planes deberían ser herramientas transitorias que ayudaran a estos grupos a superar situaciones emergentes, pero en la práctica, los *neo-desarrollistas* han convertido estos planes en acciones permanentes.

La noción de equidad

La noción de equidad (del latín *aequitas*) se originó en el derecho romano y se refiere al poder que se atribuía al juez para emitir sentencias en base a las circunstancias personales de quienes cometían delitos. Por ejemplo, el castigo era menos severo para aquel que robaba un pan por hambre que para aquel que robaba sin necesidad.

En la antigua Roma, la equidad beneficiaba jurídicamente a las personas que estaban en peores condiciones. Con el tiempo esta idea se fue ampliando, saltó del campo legal a los distintos campos de la vida social, a tal punto que se convirtió en el mejor sistema de distribución, porque supuestamente repartían los recursos de manera más justa.

A fines del siglo XX e inicios del XXI, esta noción empezó a fascinar tanto a *neoliberales* como a *neo-desarrollista* ya que; se sacaban de encima el 'molesto' sistema de distribución igualitaria (repartir en partes iguales) y lo reemplazaron por un sistema de distribución diferenciada (repartir en forma desigual). Este sistema supuestamente, era el mecanismo más potente para resolver los problemas de la desigualdad, en tanto compensaba las deficiencias individuales, sociales o culturales de personas o colectivos.

Pero, adoptar el principio de equidad entrañaba dos problemas, la persona que distribuye y el criterio que emplea. En cuanto al primer problema, los *neoliberales* como *neo-desarrollistas* ocultaron un aspecto sustantivo, la equidad estaba históricamente en mano del poder

arbitrario del juez. A ambas perspectivas les convenía esconder que “ellos eran los nuevos jueces” que tenían el poder de otorgar la ayuda, por lo tanto, legitimaba la relación asimétrica (subordinación y dominio) entre quien da y quien recibe.

En relación con los criterios de asignación, podemos observar algunas discrepancias entre las dos posturas. Para los *neo-desarrollistas*, la carencia o la insuficiencia era lo que motivaba la ayuda, ‘se otorga en función de lo que se necesita’; por el contrario, los *neoliberales*, van un poco más allá, para ellos además de demostrar con evidencia que una persona padece de necesidades no cubiertas o deficiencias, debía esmerarse para ser acreedores del beneficio. La ayuda es válida siempre y cuando los beneficiarios hagan el mérito para conseguirla. Esta perspectiva queda plasmada en la frase ‘se recibe lo que se merece’.

Permítanos dar un ejemplo. Si un maestro invita a dos estudiantes a comer una pizza, puede usar distintos sistemas de distribución. Si emplea el reparto igualitario, entonces dará la misma cantidad de proporciones a cada uno de ellos, pero si opta por el reparto diferencial, puede ofrecer una proporción mayor al más gordito, porque supone que es el que tiene más apetito (necesidad) o al que sacó mejores notas (mérito) porque es el que se merece un premio. En cualquiera de los casos, el maestro (sea neoliberal o sea neo-desarrollista) es quien decide, porque es el que tiene el poder.

La equidad educativa

Genéricamente se puede decir que la *equidad educativa* es aquel principio que habilita la creación de una variedad de recursos y estrategias educativas que reduzcan los efectos que se derivan de la desigualdad, producida por cuestiones socioeconómicas, étnicas, de género o por discapacidad. En efecto este principio posibilita el empleo de diversas ayudas socio-educativas adicionales que permiten morigerar las disparidades producidas por las diversas desigualdades.

¿Qué ha pasado con la *equidad educativa* a fines del siglo XX e inicio del XXI?. Los *neoliberales* como los *neo-desarrollistas* se enamoraron de la *equidad educativa* en tanto la incluyeron como pilares fundamentales de sus leyes educativas.

Así, Carlos Menen, en consonancia con las políticas neo-liberales sostenida por los organismos internacionales de esa época (Vior, 2008, Ruis, 2009), aprobó la Ley Federal de Educación (LFE) en 1993, en dicho marco normativo la *equidad* es uno de los principios rectores de su política educativa. Dicho principio habilita la inclusión de planes sociales que, en términos amplios, permite la creación de diversas políticas focalizadas que promuevan la igualdad de oportunidades y; en términos específicos, posibilita la gestación de programas compensatorios y focalizados puntuales, tal es el caso de las becas para estudiantes con problemas socio-económicos.

Por su parte, Néstor Kirchner, mediante la Ley de Educación Nacional (LEN) aprobada en 2006, intenta reposicionar la importancia del principio de la igualdad en la política educativa, pero sigue otorgando un papel relevante a la *equidad educativa*. A lo largo de dicha ley, se hace referencia directa o indirecta a este principio rector. Ese marco normativo promueve el acceso a una educación de calidad y los apoyos necesarios para su desarrollo integral a la totalidad de las y los estudiantes, sin importar su origen socioeconómico, género, discapacidad o cualquier otra característica. También propicia la creación de programas de nivelación y apoyo pedagógico para aquellos estudiantes que lo requieran, así como la implementación de políticas para disminuir las brechas de desigualdad educativa.

La decisión de incluir la *equidad* como principio rector representa un cambio significativo en las políticas educativas previas. Según Gluz (2006), este cambio marca el paso de una concepción universal hacia el desarrollo de políticas focalizadas compensatorias, ese cambio reemplazó el principio de igualdad, que consistía en brindar la misma enseñanza a todos y todas, por el principio de equidad, que ofrecería mayores recursos a aquellos individuos o grupos que más lo necesitan. Para algunos autores, la noción de equidad renuncia a la idea

de que todos somos iguales (López, 2005) y es precisamente a partir de esta renuncia y el empleo de estrategia de equidad, es lo que permitiría la igualdad fundamental.

La equidad educativa y planes sociales

En la Argentina, los "planes sociales de carácter educativo" es una de la forma por donde se canalizó el principio de la equidad. Las mismas aluden a un conjunto heterogéneo de ayudas compensatorias y focalizadas (subsidios o prestaciones específicas) que el Estado provee a la población o personas que se encuentran atravesando situaciones de vulnerabilidad educativa.

Durante el gobierno de Menem (1989-1999), se crea la Dirección Nacional de Programas Compensatorios en el Ministerio de Educación de la Nación, que viabiliza la política de focalización. En dicha dirección se implementó el primer plan social, denominado el Plan Social Educativo (PSE), destinado a favorecer la expansión y reducir las desigualdades del sistema. Dicho plan constaba de tres programas: Mejor Educación para todos, Mejoramiento de la Infraestructura Escolar y Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Este plan aportaba recursos financieros para mejorar la infraestructura escolar, comprar material didáctico y útiles escolares, estimular las iniciativas escolares, y ayudar a los estudiantes cuyas condiciones económicas ponían en riesgo la continuidad de los estudios.

El gobierno de De la Rúa (1999-2001), siempre en el Ministerio de Educación, reemplazó el PSE por el Programas Escuelas Prioritarias, pero no tuvo ningún efecto porque su alcance era limitado y sus fuentes financieras eran acotadas.

En los gobiernos de los Kirchner (2003-2015), las ayudas focalizadas y compensatorias crecieron vertiginosamente, en este periodo diversos organismos del Estado distribuyeron dichos planes sociales a las poblaciones vulnerables.

Solo a efectos ilustrativos, se presenta el cuadro Nro 10. Como podemos apreciar, de un total de 31 planes relacionados con la educación, 10 de ellos estaban dedicados exclusivamente a cuestiones educativas. Los restantes eran espacios no educativos pero que conectaba la formación con el trabajo, empleo, seguridad social, desarrollo social, comunicación e incluso con ANSES.

TRABAJO, EMPLEO Y SEGURIDAD SOCIAL	EDUCACIÓN	DESARROLLO SOCIAL	ANSES	COMUNICACIÓN
Jóvenes con más y mejor trabajo	Becas Correspondientes Becario a Leyes Especiales	Comedores escolares y comunitarios	Ayuda Escolar Anual	Mi Tv Digital X Antena
Seguro de Capacitación y Empleo	Becas a Aborígenes	Ingreso social con Trabajo (Argentina Trabaja)	Asignación Universal por Hijo	
Programa Jefes de Hogar	Becas a Alumnos bajo Protección Judicial	Proyectos Socioproductivos "Manos a la Obra"	Programa Conectar Igualdad	
Prog. Inserción	Becas p la	Acciones de	Seguro de	

Laboral en el Sector Privado	Formación Profesional de Jóvenes y adultos	Promoción y Protección social	desempleo	
Prog. Inserción Laboral en el Sector público	Estímulo Económico a Alumnos de Buen Rendimiento			
Prog. Inserción Laboral Obra Pública	Provisión Libros para Alumnos Primaria y Secundaria			
Entrenamiento para Trabajo Sector Privado	Provisión de Útiles Escolares			
Emprendimientos Productivos	Reconocimiento a Alumnos			
Programa de Empleo Comunitario	Becas a Alumnos Universitarios de Bajos Recursos			
Talleres Protegidos de Producción	Becas para Carreras Prioritarias			
Programa de Recuperación Productiva	Becas para la Formación Docente			
Programa Trabajo Autogestionado				
12	10	4	4	1

Cuadro Nro. 1. Listado de planes sociales que involucran lo educativo

(Fuente: Ley de Presupuesto de 2012)

En suma, como se puede apreciar los gobiernos *neoliberales* y *neo-desarrollistas* han metido por la ventana de la escuela pública a un extraño visitante: el *plan social*. Ese visitante se presentó inicialmente como la respuesta transitoria a las necesidades urgentes, pero con el paso del tiempo se instaló de forma permanente en esta institución. Así, de la mano de Menem, el PSE, en 1993 ingresó al ámbito escolar por primera vez, y terminó abruptamente luego de casi 6 años. Luego, De la Rúa puso en marcha la “escuela prioritaria”, aunque su efecto fue insignificante. Finalmente llegaron los Kirchner que pusieron en práctica una gran cantidad de medidas focalizadas y compensatorias que abarcaron distintas áreas de gestión y han extendido su permanencia de manera notable.

Ahora bien, notamos serios problemas en esos planes sociales con carácter educativo. Los mismos son discontinuos, fragmentados e insuficientes. Son discontinuos porque no han persistido en el tiempo, sino que dependen de las decisiones políticas y económicas de cada gobierno. Por ejemplo, durante el gobierno neoliberal se incluyó y eliminó el Programa Social Educativo (PSE) por falta de financiamiento, pero luego no fue recuperado posteriormente. Son fragmentados porque no abordan las problemáticas educativas de manera integral, sino que se enfocan en un aspecto específico, soslayando o negando otros. Por ejemplo, un plan entrega computadoras, el otro libros y el tercero ofrece una ayuda económica adicional, pero no existe un espacio que articule los distintos aspectos para mirar de manera completa al o la estudiante. Son insuficientes para lograr la igualdad educativa porque los beneficios que aportan no alcanzan a garantizar el derecho a la educación, sino que solo ofrecen una ayuda parcial o temporal.

Todo esto se produce porque ninguno de los dos gobiernos ha determinado cuáles serían las condiciones básicas para que un estudiante pueda educarse con cierta dignidad. En la base de este problema está, probablemente, el hecho de que tanto neoliberales como neo-desarrollistas no tienen claro qué hacer con la igualdad educativa: el primero porque existe divergencia en torno a la relevancia de la igualdad en la vida humana y; el segundo porque queda enredado en la práctica de la universalización y la focalización.

Cumplimiento de la promesa en torno a la igualdad educativa

Tras haber transitado este camino, estamos en condiciones de responder al interrogante referido a si las políticas de fines del siglo XX e inicios del XXI, lograron la *igualdad educativa* empleando los planes sociales como herramienta privilegiada.

Presentamos algunos datos estadísticos y la descripción de los falsos dilemas escolares, que aportan pistas para responder al interrogante planteado.

Para visibilizar la dimensión cualitativa del cumplimiento de la promesa, exponemos algunos resultados obtenidos del segundo semestre en la Encuesta Permanente de Hogares (EPH), sobre los niveles de pobreza e indigencia y sobre el nivel de escolarización en función del ingreso.

En 2020, la línea de pobreza afectó al 39,2% de la población (18,6 millones de personas), mientras que la línea de indigencia alcanzó al 8,10% de la población (3,9 millones de personas). En cuanto a la pobreza infantil, que abarca a niños, niñas y adolescentes menores de 14 años, la línea de pobreza afectó aproximadamente al 54,00% (5,9 millones), y la línea de indigencia a 22,03% (1,3 millones).

Asimismo, en términos del nivel de escolarización en función del ingreso, podemos apreciar que:

1) La finalización de los estudios primarios. El 93% de las personas mayores de 25 años han completado la educación primaria, lo que indica un acercamiento a la universalización de ese nivel. Sin embargo, existen disparidades notables entre los diferentes niveles de ingresos. Mientras que el 99% de las personas con altos ingresos finalizaron la primaria, este porcentaje disminuye al 89% en el caso de los bajos ingresos, existe una brecha de 10 puntos porcentuales entre ambos sectores.

2) La finalización de los estudios secundarios. De los mayores de 25 años, solo el 58% ha completado este nivel. No obstante, dentro de esta cifra, se aprecian diferencias notorias según los niveles de ingresos. En el decil más bajo, sólo el 32% obtuvo el título de secundaria, mientras que en el decil más alto, este porcentaje se eleva al 87%. En consecuencia, existe una brecha de más de 50 puntos porcentuales en la terminalidad escolar entre ambos sectores. Es relevante señalar que, aunque la LEN aprobada en 2006, estableció la obligatoriedad de la educación, no ha logrado evitar que muchos jóvenes abandonen la escuela antes de completarla.

3) El acceso y finalización de estudios superiores. Solo el 20% de la población mayor de 25 años llega a este nivel educativo. Dentro de este grupo, el 43% proviene de hogares con altos ingresos, mientras que solo el 13% proviene de hogares en situación de pobreza. De esta población, el 51% de los primeros logró completar este nivel educativo, mientras que de los segundo solo el 2% de la población más pobre lo hizo.

Para visibilizar la dimensión cualitativa, describiremos algunos *falsos dilemas* que produjo la introducción de los planes sociales en el sistema educativo. Al igual que cualquier visitante inesperado que se instala en un lugar por un largo tiempo, los planes sociales están alterando las relaciones y los roles de los diferentes sujetos que participan en él.

La inclusión de planes sociales en el ámbito educativo ha generado una serie de falsos dilemas que modifican las escuelas públicas. Estos falsos dilemas plantean opciones excluyentes que no abordan el problema de manera integral ni permiten explorar otras alternativas. En este trabajo, presentamos brevemente tres de ellos y proponemos algunas formas de superarlos.

El primer falso dilema se refiere al *horizonte institucional de la escuela*. Ante la presencia de planes sociales, algunas escuelas públicas han optado por priorizar la función educativa sobre la función asistencial, y otras al revés. Las que eligen la primera opción entienden que esta institución sigue siendo una agencia de socialización que se dedica principalmente a transmitir conocimientos relevantes para la sociedad (función pedagógica) y, de forma secundaria, a atender a los y las estudiantes que sufren problemas derivados de la desigualdad social (función asistencial), ya que consideran que solo colaboran con otras entidades gubernamentales facilitando la aplicación de los planes sociales.

Los que eligen la segunda opción, en cambio, creen que la escuela ha perdido su función principal, porque no se enfoca tanto en transmitir conocimientos y formas de pensar consideradas como parte del capital cultural de una sociedad; sino que se centra más en brindar asistencia social. Según esta perspectiva, los planes sociales se han convertido en la tarea central de la escuela pública de sectores populares, porque ello compensa o reduce las desigualdades sociales.

Este falso dilema obliga a elegir entre caminos que no resuelven el problema, cuando en realidad existe una solución integral que consiste en construir una institución que logre equilibrar ambas funciones. En este sentido, resulta interesante retomar la propuesta de Tenti Fanfani (2007), quien plantea concebir la escuela como una agencia para el desarrollo integral de la infancia que brinde asistencia social (alimentación, contención afectiva, desarrollo de la salud física y sociabilidad, entre otros aspectos); sin renunciar a la transmisión de conocimientos culturales y formas de pensar críticas y creativas.

Para lograrlo es necesario inventar una nueva escuela, que según ese autor, requerirá otros diseños, otros espacios físicos (por ejemplo, con campos deportivos, espacios de expresión estética, desarrollo de competencias prácticas y laborales, etc.), otros recursos tecnológicos y nuevos profesionales, no sólo docentes, sino psicólogos, médicos, antropólogos, especialista en resolución de conflictos, etc.

El segundo falso dilema *alude al modelo pedagógico que sostiene la enseñanza que emplea el docente*. La inclusión de planes sociales en la educación plantea un falso dilema entre dos modelos pedagógicos opuestos: el de la condescendencia que retiene y el de la exigencia que expulsa.

El primero consiste, según Tenti Fanfani (2007), en adaptar, los objetivos y las estrategias de enseñanza-aprendizaje a las condiciones reales de los o las estudiantes que se benefician de los planes, con el fin de evitar su deserción escolar. Según este autor, a los niños o niñas de sectores populares no se les puede exigir lo mismo que a los de las otras clases sociales porque propiciaría el abandono escolar, por lo tanto: *“es mejor una pedagogía condescendiente que retiene y no un programa ambicioso que expulsa”*, dicha pedagogía

promovería la realización de tareas excesivamente simples y fáciles porque ello garantizaría su permanencia en la escuela (retención).

El segundo consiste en exigir más y enseñar la mayor cantidad de conocimientos, en ese contexto se plantean situaciones de aprendizaje difíciles de resolver, con el fin de que el estudiantado se esfuerce y logren un desarrollo intelectual y social más profundo. Disciplina, esfuerzo y exigencia son las claves para aprender más contenidos.

En torno a la forma de enseñar que se deriva de los modelos pedagógicos, Enríquez y De Pauw (2013) señalan que no se trata de optar por una enseñanza fácil (condescendiente) o difícil (rigurosa), sino una enseñanza desafiante que motive el aprendizaje. La enseñanza fácil puede provocar aburrimiento y facilismo, porque el error siempre será perdonado y la compasión será la actitud que regulara la práctica docente. Por su parte la enseñanza difícil puede generar miedo, baja autoestima e inseguridad, porque el error siempre será castigado y la presión será la estrategia docente más empleada. Estos autores consideran que una enseñanza desafiante, puede estimular la confianza y utilizar la curiosidad como herramientas pedagógicas. La pedagogía del desafío implica plantear situaciones problemáticas que sean posibles de resolver y que permitan avanzar desde lo conocido hacia lo desconocido. Así, el error se convertiría en una oportunidad de re-trabajo y de mejora.

El último falso dilema se refiere al aspecto *organizativo-administrativo*, la inclusión de los planes sociales introduce a las personas beneficiarias de dichos planes como un actor o una actriz más dentro de la trama compleja del mundo escolar, pero su rol e identidad no están claramente definidos. Es por ello que se le asignan distintas tareas que van desde la vigilancia y control de seguridad de las instalaciones, hasta labores de limpieza, mantenimiento de las aulas, patios y otras áreas comunes. Incluso pueden involucrarse en labores académicas, como el control de la disciplina o el apoyo escolar. Es importante destacar que estas asignaciones de tareas adicionales varían según el contexto y las necesidades específicas de cada escuela.

Sin embargo, para algunas escuelas estas personas se encuentran en una situación ambigua, pues no se sabe si se las trata como beneficiarias de un plan o como trabajadoras. Si es beneficiaria, lo que recibe es una ayuda especial (económica, social o educativa) a cambio de cumplir tareas de contraprestación, pero si es trabajadora lo que reciben es un sueldo precario por su actividad laboral.

El falso dilema es claro, si es beneficiaria, se le exige más de lo que reciben en cambio, si es trabajadora, se les niega sus derechos laborales básicos como un salario digno, una seguridad social y una protección laboral adecuadas.

La solución pasa por seguir el camino convencional, que consiste en convertir a las personas beneficiarias de los planes sociales en empleadas mediante la formalización de un contrato de trabajo. De esta manera, se les garantizaría condiciones laborales estables, con derechos y beneficios acordes a la legislación laboral vigente. Estos derechos incluyen un salario regular y acceso a prestaciones como la seguridad social y vacaciones pagadas.

En resumen, después de analizar lo expuesto en este apartado, podemos concluir de manera clara y concisa que las políticas de equidad educativa implementadas por el Estado *neoliberal* y *neo-desarrollista* no lograron alcanzar la igualdad educativa.

En términos cuantitativos, los datos muestran que existen altos niveles de pobreza, cercanos al 40%, y de pobreza infantil, superiores al 50%. Además, hay evidencia de desigualdad educativa, ya que existe una diferencia de 10 puntos en la terminalidad escolar primaria y más de 50 puntos en la secundaria entre los de mayores ingresos y los más pobres. En cuanto al acceso y la finalización del nivel superior, la situación no es muy diferente a los otros sistemas. Todo esto sugiere que los planes sociales estaban enfocados en mitigar las condiciones educativas de los pobres y no en reducir la desigualdad educativa.

En términos cualitativos, los falsos dilemas entre la función pedagógica o función asistencial, entre la pedagogía de la condescendencia y pedagogía de la exigencia, o entre persona

beneficiaria de plan o persona que trabaja precariamente; ponen de relieve la profunda alteración que provoca los planes sociales en el sistema de educación, pero también es una excelente oportunidad para repensar la escuela desde otra óptica. En ese sentido, se plantea la necesidad de que la institución escolar de los sectores populares se constituyan en un agente de socialización integral, que apueste a una pedagogía del desafío que fomente la confianza y la curiosidad como instrumentos de aprendizaje; y que termine con la precarización de quienes trabajan en la escuela como beneficiarios, empleándolos en la escuela. Estas alternativas abren el camino para pensar una escuela donde todos y todas tengamos un lugar.

Compromiso de los “pueblos en movimiento”. La escuela popular como espacio de lucha por la igualdad educativa

Los Bachilleratos Populares (BP) nacieron al calor de la crisis económica y social en Argentina a finales del siglo XX e inicios del siglo XXI. Durante ese período, los *pueblos en movimientos*, ante la ausencia del Estado, crearon espacios educativos destinados a luchar contra la desigualdad social, es así que diversas organizaciones culturales, educativas y fábricas recuperadas inventaron los BP como escuelas de jóvenes y adultos autogestionadas, públicas y no estatales, fundamentadas en la perspectiva de la educación popular.

Estos nuevos espacios educativos son campos de experimentación social que promueven formas educativas alternativas que disputan a las lógicas hegemónicas de la educación, a la vez, fortalecen los proyectos emancipatorios propuestos por estos movimientos sociales en sus territorios (Aguilo y Wahren, 2014). Estos bachilleratos rompen con la gramática escolar tradicional, que perpetúa el orden social desigual, y la reemplazan por una nueva gramática que busca construir un sistema social más igualitario

Es importante destacar que estas experiencias “están siendo”, porque no son escuelas acabadas y de hecho no existe un único modelo. Sin embargo, todos comparten la intención de concientizar a quienes están oprimidos a través de una educación problematizadora, para que las personas se conviertan en sujetos críticos de la realidad. A continuación, presentamos algunos rasgos comunes que caracterizan esta nueva gramática.

En el ámbito *político-ideológico*, el BP se enmarca dentro de un proyecto contrahegemónico y emancipador. Dicha institución se esfuerza en generar acciones que tratan de cambiar el sistema capitalista, patriarcal y decolonial, luchando contra las diversas formas de desposesión, opresión y explotación y lo hacen con fuerte protagonismo de las clases subalternas (Privat, 2001).

En términos *organizativo-administrativo*, esta institución se edifica sobre una concepción de la escuela como “organización social” (Ampudia y Elizalde, 2005) que adopta a la gestión social y a la integración territorial como marco de trabajo.

Adoptan a la gestión social (Sverdlick y Costas, 2007) porque es una estructura que posibilita la aplicación de metodologías de trabajo adecuadas al contexto social y cultural de los territorios en los que se insertan, plantean proyectos innovadores destinados al logro de una ciudadanía crítica y emancipada, impulsan relaciones horizontales entre los actores que forman parte de las instituciones, y desarrollan un modelo de gestión comunitaria y colegiada en pos de una gestión compartida que democratiza la conducción escolar (Resol 33/07 y Resol 3300/15).

También asume la integración territorial como modalidad de funcionamiento porque esta estrategia le permite que la escuela esté dentro del territorio y el territorio esté dentro de la escuela, es imposible separarla o diferenciarla; en ese sentido, el BP trasciende los límites físicos y se integra la propia organización popular, eliminando las fronteras entre ambos espacios.

Conforme a esta opción, los BP construyen estructuras colectivas, participativas y autogestionadas que enfatizan la democracia directa, la horizontalidad y la toma de decisiones colectiva. En estas experiencias, la asamblea de docentes, estudiantes e integrantes de la comunidad deliberan y toman decisiones respecto a la estructura y dinámica del BP (materias, contenidos, autogestión, movilizaciones, convivencias).

Desde el punto de vista pedagógico-didáctico, el BP privilegia el empleo de técnicas participativas, dialógicas y trabajo grupal que fomentan la apropiación crítica y la construcción colectiva del conocimiento.

Estas instituciones tratan que sus estudiantes sean capaces de cuestionar la realidad y de cambiar el mundo, involucrándolos en las luchas sociales por una sociedad más justa e igualitaria. También busca que sus docentes conozcan su disciplina y empleen sus saberes para develar la enajenación arraigada en el actuar cotidiano. Además, selecciona aquellos conocimientos populares o académico-científicos que les permiten comprender y transformar la realidad social y cultural.

En estas experiencias, tres aportes *pedagógico-didácticos* han sido de vital importancia para los BP.

El primero alude a la *pareja pedagógica*, que a veces puede ser trío, o incluso equipos más grandes. Esta forma de trabajo fortalece el carácter colectivo de la enseñanza, impidiendo la soledad en el aula y desarticulando la figura del docente como fuente única de conocimiento. Asimismo garantiza la planificación conjunta, el desarrollo dialógico de las clases, la discusión de los programas, la evaluación y la proyección pedagógica, entre otras (Moñino, 2021). Además, promueve la construcción de registros como una forma de escuchar más allá de las palabras, brindando información que permite evaluar el trabajo educativo.

El segundo aporte, refiere a la *evaluación formativa* de carácter colectivo. Esta evaluación se convierte en una instancia más del proceso de aprendizaje, en las que los y las participantes aportan sus opiniones sobre los contenidos de las asignaturas, de las formas de enseñar, de los tipos de evaluación y el compromiso de cada uno en el desarrollo de las clases.

Por último, se utiliza el *taller educativo* como un dispositivo de trabajo grupal para abordar cuestiones generales o conocimientos específicos. Este dispositivo integra teoría y práctica, fomenta el protagonismo de los y las participantes, posibilita el diálogo de saberes y la producción colectiva de conocimiento (Cano, 2012).

Adenda movimientos sociales y planes sociales

Aunque nos desviamos un poco del tema principal, queremos compartir algunas reflexiones sobre el riesgo que los planes representan para los movimientos sociales.

En este trabajo, hemos analizado el papel de los movimientos sociales como agentes de cambio que buscan mejorar las condiciones de vida de los sectores populares, especialmente en lo relacionado con la educación. Además agregamos que consideramos que los planes sociales pueden aliviar las necesidades básicas y, también pueden generar oportunidades de desarrollo social, educativo o laboral.

Sin embargo, nos preocupa que estos planes alteren la dinámica de los movimientos sociales, en ese sentido nos preocupa que dichos planes sean utilizados como instrumentos de clientelismo político o como herramienta que lleve a la realización de prácticas pseudo-políticas.

En efecto, existe el riesgo de que el gobierno utilice los planes como un medio para obtener la lealtad de los movimientos sociales. Si tiene éxito, esto podría disminuir su poder de movilización y reducir su autonomía, ya que las acciones de dichos movimientos estarían subordinadas a la agenda de los actores políticos que los financian.

También existe el riesgo de que los movimientos sociales utilicen los planes como una herramienta para obligar a los beneficiarios a asistir pasivamente a actos de protesta, movilizaciones y cortes de calle, entre otras, sin estar plenamente convencidos. Estas acciones no serían prácticas políticas, sino prácticas pseudo-políticas, ya que las personas estarían realizando acciones colectivas orientadas a cuestionar o cambiar el orden social, sin estar seguro del sentido político y transformador de esas herramientas de lucha.

Así, tanto el clientelismo como la realización de práctica pseudo-política serían dos formas de controlar a los sujetos sociales que buscan reivindicar sus derechos y demandas. Estas prácticas no sólo vulnerarían la democracia, sino también restringirían el potencial transformador de los movimientos sociales.

Es necesario que los integrantes de movimientos sociales estemos atentos a las eventuales alteraciones que pueden generar los planes, y sigamos apostando a formas autónomas de organización, participación y acción política que nos permitan defender sus derechos e intereses, sin perder nuestra identidad y capacidad de transformación social.

Conclusión

A lo largo de este trabajo hemos revisado cómo la escuela pública y la problemática de (des)igualdad social han estado intrínsecamente relacionada.

En primer lugar, luego de examinar la promesa del Estado liberal, a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, concluimos que dicho Estado, conforme a su propio patrón de racionalidad, cumplió su promesa porque logró que las distintas clases sociales fueran a la escuela primaria aprendiendo aquellos saberes que les posibilitaría integrarse a la sociedad capitalista.

Pero las perspectivas críticas, con otra racionalidad, aportaron elementos que permitieron pensar que dicha escuela ‘no generaba igualdad’, sino por el contrario promovía y legitimaba la desigualdad, porque entre otras razones ponía techo a los sectores populares, o porque neutralizaba o eliminaba las diferencias debilitando y destruyendo las culturas populares existentes.

En segundo lugar, luego de analizar las promesas de los Estados *neoliberales* y *neo desarrollistas* relativas a las políticas de *equidad educativa*, implementadas por medio de planes sociales, pudimos concluir que estos Estados no pudieron alcanzar la *igualdad educativa* prometida. Prueba de ello es que se incrementaron la brecha en la terminalidad de la escuela primaria y secundaria y en el acceso y finalización a la educación superior entre los sectores de mayores ingresos y los más pobres. Estos resultados evidencian que las políticas educativas *neoliberales* y *neo desarrollistas* no solo fueron insuficientes para garantizar el derecho a la educación, sino que también reprodujeron y profundizaron las desigualdades sociales existentes. Estos planes de equidad no fueron una escalera que facilitaba el ascenso social, ni siquiera fueron un peldaño de descanso que ayudaba a mantenerse en la misma posición social, sino que fueron un colchón delgado que intentaron suavizar las caídas provocadas por la pobreza. Por lo tanto, no sería conveniente quitar ese colchón, ya que el golpe de la caída sería aún más doloroso.

Pero además de lo señalado, los planes sociales que persistieron en el tiempo están generando un conjunto de falsos dilemas (función pedagógica versus función asistencial, condescendencia versus exigencia, beneficiario versus trabajador precario) que están alterando la estructura y funcionamiento del sistema educativo. Estos falsos dilemas plantean opciones excluyentes que obturan la posibilidad de encontrar otras alternativas más justas. Frente a ello, proponemos nuevos caminos que permitan pensar a la escuela como un agente de socialización integral, que apueste a una pedagogía del desafío como instrumentos de aprendizaje, y que convierta a los beneficiarios de los planes en empleados de la escuela.

En tercer lugar, dejamos de analizar los “promissum” o promesas igualitarias futuras que efectuaron los Estados (liberales, neoliberales y neo-desarrollistas) para examinar los

“compromissum” o promesas igualitarias construidas por los “pueblos en movimiento”. En ese sentido, apreciamos que los Bachilleratos Populares surgieron como una forma de resistir y transformar las condiciones de desigualdad social. Dichos BP inventaron una estructura organizativa- administrativas colectivas y autogestionadas que enfatizaban la democracia directa, la horizontalidad y la toma de decisiones colectiva. Además, recrearon propuestas pedagógico-didácticas que privilegiaban el empleo de técnicas que fomentaban la apropiación crítica y la construcción colectiva del conocimiento. Estas escuelas no esperaron que el Estado les garantice el derecho a la educación, sino que lo ejercieron desde abajo, construyendo espacios educativos autónomos, democráticos y emancipadores. Para ello, cuestionaron la gramática escolar tradicional, pero además crearon o recrearon nuevas formas de organización, participación, currículum y evaluación que respondían a las necesidades de los sujetos populares. Así, los BP se presentan como una praxis socioeducativa crítica que no prometieron igualdad sino que se comprometieron colectivamente a luchar y transformar las desigualdades sociales.

Por último incorporamos una adenda, donde señalamos las eventuales alteraciones que pueden producir los planes a los movimientos sociales, asimismo apoyamos la idea de que dichos movimientos sigan desarrollando formas autónomas de organización que posibiliten seguir luchando por la transformación social sin perder su identidad.

Referencias bibliográficas

- AMAR, H. (2016) Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- BANCO MUNDIAL (2004): Desigualdad en América Latina: ruptura con la historia. Disponible en <http://www.worldbank.org>
- BORDOLI, E. (2006) “El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo”. En Martinis, P., Redondo, P. (comps.), Igualdad y educación: Escrituras entre dos orillas. Del Estante. Buenos Aires.
- BRASLAVSKY, C. (1985). La Discriminación Educativa en la Argentina. Buenos Aires. FLACSO.
- CANO, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (2), 22-51
- DUSSEL, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas.: *Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*.
- ENRIQUEZ, P Y DE PAUW, C. (2013). Pobreza, construcción de subjetividad y problemas educativos. Kairos. Revista de temas sociales, Nro.32. Villa Mercedes. San Luis.
- GALLI, G. (2014). Escuela secundaria y educación popular: cartografía de una experiencia. Argentina. La crujía
- GLUZ, N. (2006). La construcción socio-educativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media (Buenos Aires: IIPE-UNESCO).
- GUTIÉRREZ, A. (2007). “Herramientas teórico-metodológicas de un análisis relacional para los estudios de la pobreza”, Ciencia, Docencia y Tecnología.
- GUTIERREZ, A. (1997) Las prácticas sociales: introducción a Pierre Bourdieu. Editorial Universitaria de la Universidad de Misiones. Misiones
- LÓPEZ, N. (2005). Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: IIPE – UNESCO.
- MOÑINO, I. (2021): El movimiento de los bachilleratos populares y su interpelación en la EDJA: logros, actualidad y perspectivas " Encuentro de Saberes. Nro.10 [36-53]

- ORTEGA, F. (2000): *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Narvaja. Córdoba
- PAVCOVICH, P. I. (2009). *Juanito Laguna va a la escuela: La educación popular desde la sociología de Pierre Bourdieu* (Vol. 7). Eduvim.
- PUIGGRÓS, A. (1996). *Que pasó en la educación argentina: Desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelusz. Buenos Aires
- PRIVAT, J. M. (2001). Sociológicas de las didácticas de la lectura. Lulú Coquette. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1: 47-63.
- REIMERS ARIAS, F. (2000): Desigualdad y opciones políticas en América latina en el siglo XXI. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXX, núm. 2, pp. 11-42
- RUIS, G. (2009) La nueva reforma educativa argentina según sus bases legales. *Revista de Educación*, 348. Enero-abril p. 283-307
- SVERDLICK I. Y COSTAS P. (2007): Las luchas por el derecho a la educación en América Latina. *Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en Empresas Recuperadas y Organizaciones Sociales*. En Gentili P. y Sverdllick, I. *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios*. Laboratorio de Políticas Públicas, Buenos Aires.
- TEDESCO, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Ediciones. Solar. Bs. As.
- TENTI FANFANI, E. (2007) *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- VAZELLE, M Y TELLO, C. (2016): Estado (neo) liberal argentino y las políticas educativas: las décadas de 1880 y 1990. En I Congreso Nacional e Internacional de estudios comparados en educación.
- VIOR, S. (2008): La política educacional a partir del 90. *Educación, Lenguaje y Sociedad* Vol. V N° 5 (diciembre 2008) p. 59-78.
- ZIBECCHI, R. (2022) *Mundos otros y pueblos en movimiento. Debates sobre el anticolonialismo y la transición en América Latina*". Libertad Bajo Palabra. Uruguay.

Fuentes consultadas

- Resol. Nro. 33/07 (2007). *Escuelas de gestión social*. Consejo Federal de Educación. Buenos Aires.
- Resol. Ministerial Nro. 3300/15 (2015). *Registro Federal de Escuelas de Gestión social y Gestión Cooperativa*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina
- Ley N°1420 (1884). *Ley de educación común*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- Ley N°4136 (1905). *Ley Lainez*. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina
- Ley N°26.206 (2006) *Ley de Educación Nacional- LEN-* Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Dilemas Contemporáneos en torno a la Desigualdad Educativa en América Latina

Gonzalo A. Saraví *

Introducción

El título de esta presentación puede resultar demasiado ambicioso, pero además de querer generar cierto interés en el tema, su propósito es habilitar una reflexión y diálogo sobre algunos procesos generales y en curso en nuestra región y sobre los cuales necesitamos pensar honestamente más allá de posicionamientos predeterminados. Confío que ustedes sabrán identificar las particularidades y matices de estos dilemas en Argentina o en sus respectivos países, y también que valorarán su intención de provocar un alto en el camino para la reflexión y la duda.

Tratándose de un foro como este, pensé que sería interesante hablar de un tema clásico en la Sociología de la Educación, como es el tema de las desigualdades educativas, tratando de enfocarme en cómo se ha ido resignificando el problema de la desigualdad en el sistema educativo y cuáles son las principales perspectivas y posiciones contemporáneas sobre este tema. Pero también intentaré hacer referencia y establecer vinculaciones entre estos planteamientos y *dilemas* que se presentan en el mismo sistema educativo: en las políticas educativas e incluso en la misma práctica docente, al interior de las escuelas. Muchas veces, esos debates que ocurren a nivel de la academia o en la sociología de la educación permanecen un poco distantes, aunque en el fondo se refieren a los mismos dilemas que, en otros términos y en otras formas, son sentidos, y padecidos algunas veces, por los actores que están directamente involucrados dentro de la comunidad educativa.

Sobre la desigualdad como experiencia

Para contextualizar esta presentación y generar cierto marco de referencia conceptual, me gustaría empezar por plantear algunas ideas sobre el tema de la desigualdad en sí misma. La desigualdad se ha constituido en un tema central en la agenda pública, en la opinión pública y en el debate de las ciencias sociales como uno de los ejes más importantes de la cuestión social contemporánea, en América Latina pero también a nivel global. En toda esta discusión y en todos estos ámbitos ha predominado una perspectiva, y un discurso casi hegemónico, que piensa esta desigualdad en términos unidimensionales y cuantificables; es decir, una conceptualización centrada en la cantidad y en una estratificación vertical en la distribución de ciertos bienes, principalmente ingresos y/o riquezas. Sin embargo, me parece importante tener en cuenta que la desigualdad no se reduce a una cuestión exclusivamente de cantidad, del volumen de recursos que poseen los individuos o los hogares.

Esa perspectiva sobre la desigualdad, que como pueden deducir está dominada por los discursos más economicistas y que, generalmente, pone el énfasis en la distribución del ingreso, ha hecho aportes sustantivos al conocimiento del tema y su denuncia. Pero también, hay toda una perspectiva sociológica sobre la desigualdad, que pone mucho más énfasis en dimensiones cualitativas y trata de ver a la desigualdad como una cuestión multidimensional en la que confluyen simultáneamente distintas dimensiones. Esta perspectiva sociológica podría expresarse, en otros términos, como una perspectiva que privilegia no la cantidad, sino

* Investigador del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, en Ciudad de México. Contacto: gsaravi@ciesas.edu.mx. La conferencia fue impartida en el X Encuentro de Equipos Docentes de Sociología de la Educación de Universidades Nacionales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, 13 al 15 de abril de 2023. Deseo agradecer muy especialmente a Daniela Flores Villagra, becaria del equipo de Sociología de la Educación del Prof. en Letras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, por la cuidadosa y profesional transcripción de este texto.

la experiencia (Saraví, 2019a), o lo que podría expresarse como una experiencia de clase, dado que aquí nos estamos refiriendo principalmente a las desigualdades socioeconómicas. Obviamente hay desigualdades entre otras categorías, pero aquí me voy a referir específicamente a la desigualdad del tipo socioeconómica.

Esta idea de la desigualdad como una experiencia, nos permite trascender esa dimensión unidimensional, individual, y cuantificable, que termina siendo una simple medición y ordenamiento de acuerdo con si se tienen más o menos ingresos, más o menos años de escolaridad, más o menos riquezas, o si se tiene o no determinado seguro de salud o laboral. La perspectiva sociológica sobre la desigualdad cambia ese enfoque y mira a la desigualdad como una cuestión multidimensional, de carácter relacional y colectivo, y de expresiones cualitativas, por eso se podría hablar de la desigualdad como una experiencia de clase.

Es importante hacer esta distinción no solo por sus implicaciones analíticas, sino también porque en términos prácticos estas dos expresiones de la desigualdad no van en paralelo. Los cambios y vaivenes que puede haber en la distribución del ingreso no siempre van de la mano con cambios en la experiencia de la desigualdad. En América Latina, y en Argentina en particular, estamos acostumbrados -a pesar de que en el largo plazo es una de las regiones más desiguales del mundo en cuanto a la distribución del ingreso- a que en los últimos veinte o treinta años haya habido vaivenes en la distribución de los ingresos -medida por el índice de Gini. Pero esas disminuciones no siempre se reflejaron en cambios sustanciales en la experiencia de la desigualdad: me refiero, por ejemplo, a los contrastes en los servicios de salud, en la movilidad urbana, en la calidad educativa o en la inseguridad que padecen desigualmente diferentes sectores de la sociedad. ¿Cómo se mide esa experiencia de la desigualdad? Es todo un desafío aún para los análisis cualitativos y/o etnográficos, pero se puede apreciar y analizar en la segregación residencial o en la segmentación educativa, por mencionar algunos ejemplos.

En síntesis, lo que quiero transmitir es que muchas veces los cambios en una dimensión cuantificable, como puede ser el ingreso, no se refleja inmediatamente, no va a un mismo ritmo, ni tienen siempre efectos inmediatos en la segregación residencial, por ejemplo, o en la segmentación del sistema educativo, en las calidades de los servicios de salud, o en la exposición a fuentes de contaminación, etcétera.

Incluso, agregaré un elemento más: muchos científicos sociales hemos estado observando una profundización en el distanciamiento de estas experiencias y, además, que esas diferentes desigualdades en distintos ámbitos de la experiencia social, tienden a coincidir. Es decir que hay una creciente superposición de distintas dimensiones de desigualdad. Si analizamos la segregación residencial, vamos a ver que los mismos sectores que viven en las áreas más desfavorecidas de la ciudad, también asisten a escuelas con peores condiciones de infraestructura, recursos pedagógicos y resultados educativos, que también tienen mayores dificultades para resolver sus problemas de salud, que también cuentan con menos espacios públicos verdes y seguros, etcétera, y por supuesto que también tienen experiencias de consumo muy dispares, lo cual está directamente ligado al ingreso (aunque no solamente). No está demás señalar que este planteamiento no significa negar la importancia central de la desigualdad de ingresos, sino que esta se acompaña de otras experiencias de desigualdad.

Esta superposición y distanciamiento de desigualdades en diferentes ámbitos de la vida social, nos ha llevado a hablar de un proceso de fragmentación social (Bayón y Saraví, 2013; Saraví, 2015a). Es decir, la desigualdad adquiere otras características cualitativamente distintas, deja de ser solamente una cuestión de posiciones en un ordenamiento vertical; empiezan a generarse fracturas, quiebres, en ese ordenamiento... fracturas en la sociedad. La sociedad se fragmenta en segmentos sociales que tienen muy pocas experiencias sociales compartidas; la sociedad se fragmenta en mundos experienciales distantes (en algunos casos, recíprocamente irreconocibles). Desparecen las experiencias compartidas: si vivo en un barrio muy favorecido difícilmente me encuentre y conviva en la escuela o en un hospital con compañeros o pacientes de otro nivel social; lo mismo podría decirse del transporte

público, los lugares de consumo y entretenimiento, etcétera. En las grandes ciudades esto es mucho más común que en las ciudades pequeñas, por una cuestión de mercado, porque las clases altas son generalmente reducidas, el 1 o el 10 por ciento de la sociedad, entonces, por ejemplo, escuelas y clínicas de mucho lujo son financiables (viables en términos económicos) en tanto y en cuanto ese 1, 5 o 10 por ciento de la población represente un número alto de personas en términos absolutos, y esto solo se da en las grandes ciudades. Podemos sugerir que, bajo las condiciones actuales, a medida que una ciudad crece es muy probable que la sociedad se fragmente; no se trata de una medición, pero sí una contribución dura del análisis de la desigualdad como experiencia.

Lo que me interesa marcar es cómo la desigualdad avanza o evoluciona hacia un proceso de fragmentación social donde ya no se trata solamente de una cuestión de cantidad, sino de un distanciamiento social y cultural entre distintos sectores sociales. Esto produce no sólo un ordenamiento jerárquico sino también fracturas horizontales, por eso también se puede hablar de la fragmentación como de inclusiones desiguales. Sectores sociales que están incluidos en espacios o en mundos diferenciados.

En los últimos 30 años ha habido un avance significativo en términos de expansión educativa, medida cuantitativamente en años de escolaridad, que no se ha traducido en una disminución de la desigualdad de las experiencias educativas. Al contrario, a medida que los distintos niveles del sistema educativo se han ido masificando, se ha dado un proceso de segmentación interna del sistema educativo, cuya principal característica es que las experiencias escolares en esos distintos ámbitos educativos o segmentos educativos, no solo son diferentes, sino que son desiguales. Este es un tema sobre el que me voy a enfocar a continuación.

Nuevas formas de la desigualdad educativa

Esta perspectiva sobre la desigualdad tiene particular relevancia y centralidad para pensar lo que ocurre en múltiples esferas de la vida social (y la convivencia social), pero en el caso de la educación tiene, en mi opinión, especial valor por el hecho que la relación entre desigualdad y educación trasciende a la desigualdad educativa propiamente dicha. En torno a la relación entre desigualdad y educación ha habido básicamente dos grandes perspectivas, por todos conocidas en el ámbito de la sociología de la educación. Desde una perspectiva que podemos decirle provisoriamente más *neoliberal* (pero que se ha colado también en un discurso de tinte progresista) la educación siempre fue pensada como la llave, el motor, el mecanismo por excelencia para el logro de la igualdad social. Ya desde este posicionamiento, vemos que la desigualdad educativa trasciende el ámbito educativo. Con más precisión conceptual, desde las teorías del capital humano o de las sociedades del conocimiento, es decir tanto a nivel individual como a nivel colectivo, se dice que la educación es el instrumento mediante el cual lograr el mejoramiento de las condiciones de vida de los individuos o el desarrollo de los países. Es decir que más educación para todos, sería la vía para lograr no sólo la igualdad en términos educativos, sino la igualdad social. De hecho, dentro de estas perspectivas, la educación es el fundamento de la *igualdad de oportunidades* (llamo la atención que estamos hablando de un tipo particular de igualdad). Este planteamiento se asocia a la idea de la meritocracia: si igualamos las condiciones educativas, luego el desempeño de los individuos o de los países pasa a ser otro tema no cuestionable; como lo dice Dubet (2011), la educación de alguna manera sirve como el filtro que legitima las desigualdades. Por eso estoy hablando aquí de la educación como la base de la igualdad de *oportunidades*, y no necesariamente de la igualdad de *resultados* (Dubet, 2011). La igualdad de posiciones o resultados dependerá de otros múltiples factores.¹

Por otro lado, hay otra perspectiva que sostiene precisamente lo contrario: no que la educación es la base para alcanzar la igualdad social, sino que la escuela es la base de la

¹ No entraremos a discutir este tema, pero la meritocracia puede cuestionarse porque no hubo una igualdad inicial de oportunidades (aunque esto lisa y llanamente no sería meritocracia), pero aun con igualdad de oportunidad, en una sociedad que priorice la solidaridad, podría cuestionarse la profundidad de la desigualdad de resultados.

reproducción de la desigualdad social. Es decir que, a través de las distintas trayectorias y experiencias escolares a las que acceden diferentes (y desiguales) sectores o clases sociales, lo que se logra en el sistema educativo es legitimar las distintas posiciones que van alcanzando los individuos en una estructura social, y terminan siendo legítimas porque parecería que al haber pasado por el filtro de la educación a cada uno le toca lo que le corresponde y a cada país le toca el nivel de desarrollo que se merece por el grado de expansión de su sistema educativo y de sus conocimientos. Dos perspectivas que siempre han estado discutiendo, la perspectiva según la cual la educación es la base de la igualdad y la otra según la cual la educación es la base de la reproducción de la desigualdad.

Lo que hemos visto en el último tiempo en América Latina y en otros países, es que o ambas perspectivas tienen algo de razón o ambas perspectivas tienen algunos inconvenientes que no logran explicar. Por un lado, como ya dije, se produjo una gran expansión educativa en los últimos veinte o treinta años, sin embargo, las tasas de desigualdad no se redujeron, sino que incluso se incrementaron. Ahí hay algo que la primera perspectiva no está pudiendo explicar. Pero, por otro lado, también tenemos que reconocer que el sistema educativo se ha expandido, que no podríamos hablar del sistema educativo como un sistema excluyente, sino que en el último tiempo se ha tornado bastante inclusivo, entonces ahí habría un cuestionamiento para la segunda perspectiva ¿cómo es que si la escuela es incluyente está reproduciendo las desigualdades? Deberíamos preguntarnos, en todo caso, cómo la escuela, si es que es la escuela, contribuye a reproducir las desigualdades, si ya no es principalmente a través de la exclusión. No quiero decir con esto que no haya sectores de la población que no accedan a ciertos niveles, sobre todo superiores, pero no pareciera ser el principal mecanismo.

Primer dilema: diversificación vs. segmentación

En los países latinoamericanos en general y también en el mundo, ha predominado y se ha adoptado la primera perspectiva, entonces las estrategias han sido tratar de expandir el sistema educativo. En los últimos tiempos en América Latina, ha habido un gran esfuerzo por ampliar la inclusión en el sistema educativo, sin lograr una reducción sustantiva de la desigualdad, sino que han emergido nuevas desigualdades. Aquí surge entonces un primer dilema o conflicto: diversificación vs segmentación.

Ustedes reconocerán en Argentina, pero también ocurre en prácticamente toda América Latina, distintas estrategias para tratar de expandir el sistema educativo. Una ha sido expandir el sistema en las formas escolares tradicionales, pero también incentivar la ampliación de su matrícula, por ejemplo, con los distintos programas de transferencias condicionadas de ingresos que siempre ponen como condición que las familias envíen a sus hijos a la escuela, o con políticas de acción afirmativa que reserven cupos para minorías. Pero también otra de las estrategias ha sido la diversificación, es decir, la creación de diseños educativos acordes a los segmentos antes excluidos o minorías que se intenta incluir. Y así aparecen distintas formas de inclusión educativa, como pueden ser a distancia, semipresenciales, de regularización, de revalidación, sistemas educativos abiertos, otras para áreas rurales, en México están las *tele-secundarias*, está la *prepa abierta*, los *tele-bachilleratos*. Infinidad de modalidades en escuelas y universidades interculturales, es decir, distintos formatos educativos que tratan de adaptarse y ser más amigables con sectores que permanecían excluidos del modelo educativo universal y tradicional. Ahora, el problema emergente es en qué medida esa diversificación que se promueve con la idea de incluir, no termina favoreciendo la segmentación del propio sistema educativo (Corti, Godino y Motiveros, 2016). Por ejemplo, para darles un ejemplo, en México, la telesecundaria, es un sistema de secundaria a través de la televisión y con acompañamiento de tutores, inicialmente pensada para zonas remotas pero que luego experimentó una gran expansión en áreas urbanas. Estas escuelas, homogéneamente ocupadas por adolescentes de los sectores más desfavorecidos, en todas las evaluaciones y análisis resultan con los peores resultados en calidad educativa,

y paulatinamente han sido socialmente despreciadas y estigmatizadas como malas escuelas y otras valoraciones incluso morales de sus estudiantes (despectivamente suele llamárseles tele-burros) (Bayón y Saraví, 2019).

¿Cómo lograr una escuela abierta a la diversidad tratando de reducir sus efectos sobre la segmentación desigual del sistema educativo?

No es algo fácil de resolver, porque no se trata solamente del desempeño escolar o la calidad educativa. La experiencia educativa no se refiere solamente a la cuestión de la calidad educativa o de lo que se mide a través de distintas pruebas (lo cual no quiere decir que no sea una dimensión muy importante a tener en cuenta), sino que también tiene que ver con los vínculos sociales, los espacios de sociabilidad, los tipos de socialización que se construyen en ese espacio. Y a través de este distanciamiento experiencial, la segmentación educativa contribuye a esa fragmentación de la sociedad de la que hablábamos al inicio de esta presentación. Tal es así que, por lo menos en México, muchas veces los egresados de ciertas escuelas se convierten en profesores de esas mismas escuelas, con lo cual la homogeneidad social de esos espacios escolares no se reduce a la comunidad de estudiantes sino a la comunidad educativa toda; los mismos profesores, los mismos directivos de esas escuelas, son egresados de la misma escuela o el mismo tipo de escuelas. Distintas referencias, sugieren que esto está ocurriendo en otros países también. Es muy común, por ejemplo, que, en escuelas privadas, bilingües, de alto nivel, algunos egresados sean contratados posteriormente por la misma escuela (porque conocen los idiomas, la filosofía, los códigos, etcétera). Por diferentes motivos, muchas veces sucede lo mismo en el otro extremo; en algunas zonas periféricas los mismos egresados de algunas escuelas se convierten en los profesores de esas escuelas porque viven cerca, porque están dispuestos a ir a ellas, porque se sienten cómodos, etcétera.

Segundo dilema: ampliación vs. circuitos escolares

En torno a esta paradoja de la desigualdad educativa (*no disminuye, pero el sistema educativo se expande*), hay dos respuestas o interpretaciones. Por un lado, una posición que encuentra el problema en la calidad educativa y sostiene que, si bien se ha expandido la educación, la desigualdad no ha disminuido porque no todas las escuelas o todos los estudiantes enseñan o aprenden lo mismo. Esta perspectiva tiene dos vertientes internas: la falla está en las escuelas o la falla está en los estudiantes.

Estados Unidos, por ejemplo, pone mucho énfasis en la escuela, en que la falla es de la escuela, y no tanto de los estudiantes, entonces se diseñan políticas o incentivos para mejorar la calidad de las escuelas; por ejemplo, mandar a los mejores docentes a establecimientos donde tienen el peor rendimiento, o tratar de establecer premios y castigos a las distintas escuelas de acuerdo con cómo les va en las evaluaciones. Esta perspectiva tiende a ser dominante: son las escuelas las que no están brindando los mismos niveles de calidad educativa. Otros enfoques, más asociados a Bourdieu y Passeron (1996), pero también al llamado informe Coleman de los años 60' (Coleman et al., 1966), sostiene que los estudiantes llegan a la escuela con niveles y recursos diferentes, y esto hace que su capacidad y aprendizaje difieran no principalmente por lo que la escuela les da, sino por los orígenes sociales de los que provienen, y de las carencias y desigualdades que los estudiantes ya traen a las escuelas. Esto en algún momento fue una perspectiva más aceptada pero después recibió duras críticas por asociarse a una teoría del *déficit cultural*. La crítica, injusta en mi opinión, dice que esta perspectiva le atribuye la culpa a estudiantes o sectores sociales que tendrían un déficit sociocultural que les impide alcanzar el desempeño escolar deseado; ...sería como culpabilizar a la víctima (*blame the victim*).

Más allá de este debate interno, hay una segunda perspectiva que intenta explicar cómo es posible que se expanda la educación, que no sea excluyente como antes, y que al mismo tiempo persista la desigualdad. Esta perspectiva es la de los circuitos escolares (Ball et. al 1995). Lo que caracteriza a estos circuitos es la confluencia de tres elementos: la condición

de clase de los estudiantes y sus familias; el capital social y cultural que traen esos estudiantes y esas familias; y los criterios y mecanismos de selección de las escuelas. Si bien esta confluencia se ve favorecida en países donde la elección de la escuela es posible, los circuitos también se van conformando en países donde existe el radio escolar o área de captación por diversos mecanismos que van desde mudarse a las áreas donde están las mejores escuelas hasta múltiples estrategias informales y tácitas para lograr o no una plaza. Estos distintos circuitos escolares, a su vez, se caracterizan por otros aspectos, no solo la homogeneidad social sino también la infraestructura pedagógica, la calidad educativa, la currícula, etcétera (Saraví, 2015b; Saraví, 2019b). Estos circuitos escolares se caracterizan por experiencias desiguales, es decir, los vínculos sociales, las relaciones sociales que se construyen, las actividades extraescolares que se practican en una y otra escuela, las formas de relacionarse, las prácticas y percepciones que se van construyendo, las identidades que se van generando, también son diversas. No sólo diversas, sino desiguales. En cada uno de estos circuitos la experiencia de rol y la experiencia biográfica empatan. ¿Qué quiere decir esto? Dicho de manera muy simple y breve, que los estudiantes van a escuelas donde ya saben lo que esperan de ellos, y la escuela atrae a estudiantes sabiendo lo que ellos esperan de la escuela. No hay ningún extrañamiento ni del estudiante ni de la escuela, recíprocamente (consiente o no) hay un empate de expectativas. Hay una retroalimentación que favorece la endogamia y distanciamiento social.

¿Cómo ampliar (no hablo aquí de diversificar) el sistema educativo evitando que se generen circuitos escolares desiguales?

No se trata de un dilema irresoluble, pero sí nuevamente de difícil solución. Sólo para mencionar un ejemplo que sirva para ilustrar mejor este dilema, en algunos países se ha intentado responder con la especialización de las escuelas: una escuela con reconocimiento en su formación artística, aun localizada en una zona desfavorable, puede atraer a estudiantes de distintos orígenes sociales unidos por un mismo interés en la formación artística. Aun así, muchas veces los criterios para la selección de las escuelas, sin embargo, se rigen principalmente por dimensiones simbólicas: prestigio/ desprestigio, estigmatización/valoración social, etcétera, lo cual puede llegar incluso a minar el valor de la especialización.

Tercer dilema: pertenencia escolar vs. escuela transformadora

Por último, ya limitado de tiempo, me referiré muy brevemente a un tercer dilema. La expansión y diversificación del sistema educativo ha llegado a nuevos públicos, a nuevos estudiantes, o familias y sectores de la población que antes estaban excluidos. Con la masificación de la escuela se incorporan a ella nuevas identidades, nuevas subjetividades, nuevas biografías.

Este proceso ha motivado que la Sociología de la Educación empiece a mirar qué es lo que sucede dentro, y no sólo fuera, de las escuelas, especialmente con estos nuevos públicos que antes estaban afuera y ahora están adentro (Tarabini et al., 2018). Diversos estudios cualitativos sugieren que la exclusión que antes se daba principalmente por quedar *afuera* de la escuela, ahora se da a través de formas de exclusión *dentro* de la escuela. La exclusión educativa puede ocurrir por quedar afuera, pero también por no ser reconocido ni valorado dentro de la escuela, no ser tomado en cuenta o ser despreciado. Hay distintas formas de ser excluido estando dentro de la escuela.

Este tema que acabo de expresar en términos tan simples está en la esencia de la actual discusión sobre la *pertenencia escolar*. ¿Cómo se construye pertenencia escolar con estos nuevos públicos? Este es un tema que merece profundizarse por sus múltiples repercusiones en diferentes ámbitos del quehacer educativo, pero también en el bienestar socio-emocional durante la niñez y adolescencia.

El debate sobre la pertenencia escolar ha estado dominado por una perspectiva proveniente de la ciencia de la educación y la psicología educativa, que privilegian una dimensión

emocional-afectiva; es decir, el vínculo afectivo, el apego o el enganche que el estudiante construye con la escuela. Si bien se trata de una dimensión fundamental de la pertenencia, desde una perspectiva más sociológica se incorporan al análisis otras dimensiones sociales que hacen al sentido y experiencia de pertenencia. Si bien este enfoque trasciende el espacio de la escuela (va más allá del campo de la educación), sus aportes son claves, en mi opinión, para enriquecer el análisis de la pertenencia escolar.

Sólo mencionaré muy brevemente tres dimensiones complementarias al vínculo emocional afectivo que aporta esta perspectiva sociológica (Bayón y Saraví, 2022). Primero, una dimensión interaccional, que tiene que ver con las relaciones que se construyen en ese espacio de pertenencia, y con la calidad de esos vínculos; la idea de reconocimiento y respeto hacia el otro en esas interacciones. Segundo, una dimensión política, que tiene que ver con la política de la pertenencia, es decir con cómo se trazan (negocian, disputan y construyen) los límites y fronteras de inclusión / exclusión, entre quiénes pertenecen y quiénes no pertenecen. Y tercero, una dimensión performativa, es decir la pertenencia también se ejecuta o se practica cotidianamente, en la forma de vestirse, la forma de hablar, de actuar, de caminar, los distintos ritos o los tipos de música que se escucha. Todas estas dimensiones son un aporte desde la sociología para mirar la pertenencia y complejizar su análisis. Muchas veces todas estas dimensiones no coinciden ni empatan entre sí, lo cual genera múltiples tensiones y dilemas a nivel social y subjetivo; por ejemplo, uno puede querer y tener mucho interés por la escuela, tener un vínculo afectivo y, sin embargo, al mismo tiempo, enfrentar un montón de barreras que impiden que uno ingrese en esa escuela; o, puede darse la situación inversa, que uno sea muy bienvenido a un espacio escolar determinado y que, sin embargo, uno no tenga afinidad con él o no logre sentirse parte de él.

La pertenencia pone en juego la subjetividad. Un autor señala, para graficar esto, que lo que soy tiene que ver con de dónde soy o dónde pertenezco. Hay una conexión directa entre cómo uno se concibe a sí mismo y a dónde uno pertenece. Voy a introducir aquí el concepto de *habitus* de Bourdieu que debe ser familiar para ustedes. El *habitus* es ese conjunto de disposiciones estructuradas y estructurantes que explican nuestro actuar: mis comportamientos son estructurados por el contexto en el cual me formé, me crié, y me socialicé, y a la postre son también estructurantes porque contribuirán a dar forma a esas estructuras. Por eso, junto con Bourdieu, podría decirse que el individuo en su espacio de pertenencia se siente y mueve “como pez en el agua” Cómo me comporto tiene que ver con dónde pertenezco.

¿Cómo construir pertenencia escolar con esos nuevos públicos escolares? Y entonces ¿cómo sostener una escuela a la vez inclusiva y transformadora?

Estamos frente a un gran conflicto entre la construcción de pertenencia escolar y subjetividades que fueron construidas en otros espacios de pertenencia (Reay, 2002; Saraví, 2022. Bourdieu (2007) habla en un texto incluido en *La Miseria del Mundo*, de un *habitus* escindido o *habitus* dividido. Básicamente se refería a aquellas situaciones en las cuales el individuo sufre un proceso de acelerada movilidad social ascendente, y experimenta un desfase entre los *habitus* heredados y sus nuevos espacios de actuación: para decirlo gráficamente, por momentos se comporta de una manera y se siente *fuera de lugar* en el espacio en el que se encuentra o cuando se comporta como lo requiere ese espacio, siente que está traicionando sus orígenes sociales.

Esta idea puede retomarse para reflexionar sobre lo que sucede con la pertenencia escolar y sus nuevos públicos. ¿Cómo se construye pertenencia escolar con jóvenes que muchas veces sienten que si adoptan o se adecúan al espacio escolar están contrariando sus pertenencias barriales o sus pertenencias familiares, por poner sólo un ejemplo? ¿O cómo los estudiantes se sienten parte de la escuela si sus prácticas propias de otros espacios de pertenencia son rechazadas o incompatibles con el espacio escolar? Se trata de un conflicto no solo social, sino que también muchas veces se plantea como un dilema de la propia subjetividad de estos jóvenes. Además, también representa un dilema institucional que se le presenta a la escuela

que consiste en poder adaptarse a estos nuevos públicos adolescentes, pero sin abandonar al mismo tiempo su capacidad y su pretensión de subjetivación o de transformación que hoy, muchas veces, parece ser censurada o al menos desdibujada.

Referencias bibliográficas

BALL, S., BOWE, R., GEWIRTZ, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *Sociological Review*, 43 (1), 52–78.

BAYÓN, MA.C. Y SARAVÍ, G. (2013). The cultural dimensions of urban fragmentation. Segregation, sociability, and inequality in Mexico City. *Latin American Perspectives*, 40 (2): 35-52.

BAYÓN, MA.C. Y SARAVÍ, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, (59): 68-85.

BAYÓN, MA.C. Y SARAVÍ, G. (2022). Espacios de pertenencia juvenil en contextos de desventaja: tensiones y disputas” (en co-autoría con María Cristina Bayón). *Última Década*, 30 (59): 43-74.

BOURDIEU, P. (2007). “Las contradicciones de la herencia”, en Pierre Bourdieu (ed.), *La Miseria del Mundo*, (443- 448), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (1996) *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. México: Fontamara.

COLEMAN, J., CAMPBELL, E., HOBSON, C., MCPARTLAND, J., MOOD, A., WEINFELD, F., YORK, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. U.S. Government Printing Office, Washington, DC.

CORTI, A. Ma., GODINO, C. y MOTIVEROS, Ma.L. (2016). La diversificación educativa y la segmentación social. Signos de una época de nuevas desigualdades. *Revista Colombiana de Educación*, (70): 287-304.

DUBET, F. (2011). *Repensar la Justicia Social. Contra el Mito de la Igualdad de Oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.

REAY, D. (2002), “Shaun’s Story: Troubling discourses of white working-class masculinities”, *Gender and Education*, 14 (3): 221-234.

SARAVÍ, G. (2015a). *Juventudes Fragmentadas. Socialización, Clase y Cultura en la Construcción de la Desigualdad*. México: FLACSO / CIESAS.

SARAVÍ, G. (2015b). Unequal inclusion: experiences and meanings of school segmentation in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 45: 152-160.

SARAVÍ, G. (2019a). La desigualdad social en América Latina. Explicaciones estructurales y experiencias cotidianas. *Encartes*, 2 (4): 70-87.

SARAVÍ, G. (2019b). “Desigualdades invisibles. Algunas reflexiones sobre inclusión desigual en la escuela”, en Pedro Núñez, Lucía Litichever y Denise Fridman (comp.) *Escuela Secundaria. Convivencia y Participación* (41- 57). Buenos Aires: EUDEBA.

TARABINI, A., JACOVKIS, J. y MONTES, A. (2018). Factors in educational exclusion: including the voice of the youth. *Journal of Youth Studies*, 18(6), 836-851.

