

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN



POLIFONÍAS

REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO VII / Nro. 17
Noviembre 2020

 **EdUNLU**
Editorial Universidad Nacional de Luján

Polifonías
Revista de Educación

Revista Bianual

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar
Email: polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Polifonías Revista de Educación

Copyright:
Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

AÑO VII - Nº 17 // Noviembre 2020

Polifonías Revista de Educación

En CATÁLOGO LATINDEX VERSIÓN IMPRESA: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=2817> VERSIÓN DIGITAL: <http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=24869> En LatinRev En MIAR Matriz de Información para el Análisis de Revistas <http://miar.ub.edu/issn/2314-0488> BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS (ARGENTINA)

NÚCLEO BÁSICO DE REVISTAS CIENTÍFICAS ARGENTINAS DEL
CAICYT-CONICET

POLIFONÍAS – REVISTA DE EDUCACIÓN

A partir de la necesidad de comunicación del conocimiento científico y el rol decisivo que tienen las universidades en su producción, Polifonías Revista de Educación publica trabajos originales e inéditos sobre temáticas del campo educativo y constituye un espacio de intercambio y actualización académica.

Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías: artículos originales e inéditos basados en investigaciones científicas, actividades de extensión, experiencias en docencia, reflexiones sobre un problema o tópico particular; notas, comunicaciones, debates y entrevistas; reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones o de eventos científicos.

La Revista se propone entre sus objetivos contribuir a la conformación de un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación, de las demás unidades académicas de la UNLu y de otras instituciones del país y del extranjero.

Esta publicación intenta promover debates sobre problemáticas educacionales, constituirse en un medio de actualización académica y de difusión de la producción científica del Departamento de Educación poniendo especial énfasis en favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

**AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

DIRECTORA DECANA: ANDREA PAULA CORRADO VÁZQUEZ

VICE DIRECTOR DECANO: ÁLVARO JAVIER DI MATTEO

SECRETARIA ACADÉMICA: SUSANA NOEMÍ VITAL

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO: LAURA RODRÍGUEZ

SUBSECRETARIA: GABRIELA VILARIÑO

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: MÓNICA RODRÍGUEZ

EDITORIA Y CO-EDITORIA: MARÍA ROSA MISURACA Y ROSANA PASQUALE

CONSEJO EDITORIAL: RICARDO BUR – MARÍA EUGENIA CABRERA –
GABRIELA CRUDER – PATRICIA DIGILIO – STELLA MÁS ROCHA –
ADRIANA MIGLIAVACCA

SECRETARIA DE REDACCIÓN: MA. SOL VILLANOVA

DISEÑO DE TAPA: MARIANO RICARDES Y PABLO LULIC

DIAGRAMACIÓN: PABLO LULIC Y LEANDRO BARRIOS PINTOS

FOTOS: ARCHIVO DE IMÁGENES DEL MUSEO DE LAS ESCUELAS, UNLU-SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BS. AS.; GRUPO MEMORIA HISTÓRICA DEL MOCASE - VC

Consejo Académico

RICARDO BAQUERO, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

DORA BARRANCOS, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES, CONICET, ARGENTINA

FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

PILAR BENEJÁN ARGUIMBAU, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA, ESPAÑA

CARLOS BORSOTTI, PROFESOR CONSULTO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

JEAN-PAUL BRONCKART, UNIVERSITÉ DE GÉNÈVE, SUIZA

ALICIA CAMILLONI, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD DE PALERMO, ARGENTINA

GERMÁN CANTERO, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

GRACIELA CARBONE, PROFESORA EMÉRITA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

PAULA CARLINO, CONICET, ARGENTINA

JOSÉ ANTONIO CASTORINA, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

SUSANA CELMAN, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS, ARGENTINA

RUBÉN CUCUZZA, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

CELIA DÍAZ AGÜERO, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MEXICO

NORA ELICHIRY, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

GAUDENCIO FRIGOTTO, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

MOACIR GADOTTI, UNIVERSIDAD DE SAO PAULO, BRASIL

BEGOÑA GROS SALVAT, UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, ESPAÑA

ESTELA KLETT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

GUILLERMO OROZCO GÓMEZ, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MEXICO

MARCELA PRONKO, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

JORGE RODRÍGUEZ GUERRA, UNIVERSIDAD DE TENERIFE, ESPAÑA

RUTH SAUTÚ, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CONICET, ARGENTINA

BEATRIZ SCHMULKER, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA, MEXICO

SILVANA SERRANI INFANTE, UNIVERSIDADE ESTATUAL DE CAMPINA, BRASIL

MARÍA TERESA SIRVENT, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

MIGUEL SOMOZA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

JOSÉ TAMARIT, PROFESOR EMÉRITO, UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN, ARGENTINA

AMANDA TOUBES, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

BIBIANA VILÁ, UNIVERSIDAD DE LUJÁN, CONICET, ARGENTINA

CATALINA WAINERMAN, CONICET, ARGENTINA

Evaluadores de este número:

ELENA STEIN-SPARVIERI - UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

MARLENE BANHOS – UNIVERSIDAD DE CIENCIAS EMPRESARIALES Y SOCIALES

VERÓNICA HENDEL - CONICET

JESSICA VISOTSKY - UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

MARCELA ALEJANDRA PRONKO - UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

GABRIELA SCODELLER - UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO

NATALIA BARALDO - UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN JUAN

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohibida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.

Sin desconocer las problemáticas de género y las relativas a la inclusión de los diferentes colectivos en nuestra sociedad actual, el Consejo Editorial de la Revista Polifonías opta por la utilización de las formas gramaticales canónicas del español en lo que se refiere al género de los sustantivos, adjetivos y determinantes, asumiendo el carácter inclusivo de los mismos y con el único fin de asegurar la legibilidad y fluidez de la lectura.

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN: 2314-0488

AÑO VII / N° 17

(2020)

INDICE

Editorial	11
------------------------	----

DOSSIER: CUANDO LOS Y LAS TRABAJADORES SE FORMAN: EXPERIENCIAS DE ACCIÓN, REFLEXIÓN Y AFECTIVIDAD

Presentación del Dossier “Cuando los y las trabajadores se forman: experiencias de acción, reflexión y afectividad”. Marcela Alejandra Pronko, Gabriela Scodeller y Natalia Baraldo.	17
Afectividades y saberes-haceres cotidianos en los procesos de formación de clase: apreciaciones teóricas para su abordaje concreto. Inés Montarcé.	23
Estrategias político-sindicales y políticas de formación en el sector de la energía eléctrica argentina. Una mirada comparada a los Sindicatos de Córdoba y Capital Federal en los años sesenta y setenta. Gabriela Scodeller.	47
Una praxis pedagógica: de la movilización y la participación a la organización política sindical de lxs trabajadorxs de la educación. Andrea Blanco y Patricio Urricelqui.	81
Horizontes de reflexividad. Derivas de la huelga docente del año 2007. Fernando Aiziczon.	108

ARTÍCULOS

El pensamiento complejo y la formación de profesores. Miguel Alfredo Orth, Claudia Escalante Medeiros y Juliana Lubke Castro.	131
La función de la escuela como proveedora de recursos humanos en el marco de una economía de mercado: Análisis de becas universitarias para estudiantes de secundaria. G. Tomás O’Rourke.	161

Lo público en tensión. Reflexiones a partir de una experiencia extensionista. Laura Arese, Lucía Capriotti y Virginia Carranza.	187
--	-----

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos	209
Investigación y Extensión en el Departamento de Educación	214
Posgrados de la UNLu de interés para educadores	232
Planillas para selección y evaluación de artículos	235

Editorial

El año que recordaremos como el de la pandemia de Covid 19 está llegando a su fin, dejando tras de sí múltiples y crudas enseñanzas dentro y fuera de las aulas. La Organización Mundial de la Salud ocupó el centro de la escena mundial a través de recomendaciones, marchas y contramarchas impuestas por la incertidumbre de lo desconocido. Una gran cantidad de publicaciones se dedicaron a analizar los modos particulares con que cada país, región o territorio trató de remediar el aislamiento social y escolar.

A lo largo del año, diversas instituciones académicas, redes y asociaciones científicas ofrecieron reflexiones teóricas en torno de las temáticas de la pandemia, el aislamiento preventivo y sus consecuencias para la educación y sus afectaciones diferenciales por género y sector social; el trabajo de los docentes y las condiciones materiales específicas de acceso a los recursos remediales. Se teorizó sobre las causas biológicas, sanitarias y ambientales de la pandemia, el tratamiento que los humanos hacemos del planeta y la persistente explotación para obtener la máxima ganancia, en un mundo que parece advertir la necesidad de limitar esa racionalidad. Se ensayaron fórmulas para adaptar las evaluaciones a la emergencia de condiciones adversas.

Sin pretender reiterar las conclusiones de esas temáticas, rescataremos aquí el valor que cobra la escuela y el trabajo de enseñar como específicos de un saber hacer informado, sistemático e ireemplazable tecnológicamente. Ese reconocimiento social debiera ser “a priori” el fundamento y razón de ser de la escolaridad obligatoria. Sin embargo, la situación extrema de cierre de escuelas y encierro social puso de manifiesto -por su carencia- lo que no debiera dejar de ser obvio: la importancia del saber específico de maestros y profesores para progresar en el conocimiento, la construcción de lo social en la escuela en compañía de pares, el tratamiento de la igualdad de situaciones ante dispares puntos de partida para el aprendizaje y tantas y tan sentidas verdades que hacen al cotidiano presencial.

Parece haber acuerdo en que el sistema educativo, sobre los hombros de maestros y profesores, respondió rápidamente y se adecuó a la urgencia de enseñar, a pesar

de todo. En el camino, como suele suceder en un país con desigual e injusta distribución de bienes, quedaron quienes no tuvieron el mínimo de condiciones y posibilidades para ponerse a la par de quienes sí las tuvieron. Políticas que no cubrieron el 100% de las necesidades y respuestas a destiempo o condicionadas por la pobreza estructural agravaron las diferencias y están dejando huellas difíciles de recuperar. Nuestro deber es reconocerlo y persistir en el reclamo por iguales condiciones para la educación en circunstancias tan trágicas como las presentes y en aquellas que se avecinen en el futuro.

Aunque la pandemia y el ASPO alteraron de manera sustancial todas y cada una de las tareas académicas y cotidianas, nuestra Revista logró vencer muchos de los obstáculos impuestos por la situación y hoy el número 17 ya está disponible en formato OJS. Esta nueva etapa que se abre para nuestra Revista es de vital importancia. Más allá del acceso abierto y de su consecuente democratización de saberes y amplia difusión de los conocimientos producidos en el campo educativo, nuestra publicación pasa desde ahora a engrosar el portal <https://plarci.org>, junto con otras publicaciones científicas de variadas disciplinas; desde allí, puede ser descargada, consultada y reproducida por los más variados lectores de diferentes regiones del mundo. Asimismo, este nuevo formato nos permitirá continuar indexando la revista a más bases de publicaciones científicas ya que, para muchas de ellas, este es un requerimiento indispensable.

Así, en nuevo formato, hoy el número 17 propone un dossier y tres artículos con diferentes temáticas. El dossier, coordinado por Marcela Pronko, Gabriela Scodeller y Natalia Baraldo se titula Cuando los y las trabajadores se forman: experiencias de acción, reflexión y afectividad y consta de 4 contribuciones, además de la presentación realizada por las coordinadoras.

Un recorrido rápido por los artículos que componen el dossier muestra abordajes diferentes de la temática común, el sindicalismo docente. Así, Inés Montarcé en su texto Afectividades y saberes-haceres cotidianos en los procesos de formación de clase: apreciaciones teóricas para su abordaje concreto, nos invita a una indagación de los procesos de subjetivación laboral, en vinculación con las afectividades y los saberes-haceres cotidianos en la formación de clase.

Por su parte, Gabriela Scodeller se interesa por las Estrategias político-sindicales y políticas de formación en el sector de la energía eléctrica argentina. Una mirada comparada a los Sindicatos de Córdoba y Capital Federal en los años sesenta y setenta y presenta un estudio comparado a partir de dos sindicatos que expresaron, dentro de la misma rama de actividad económica, corrientes político-ideológicas bien definidas y enfrentadas, así como modos igualmente diferenciados de abordar el proceso de formación de sus afiliadas/os y cuadros.

Andrea Blanco y Patricio Urricelqui son los autores de Una praxis pedagógica: de la movilización y la participación a la organización política sindical de los trabajadores de la educación. En su artículo, resultado de una investigación, describen, caracterizan y valoran los diferentes “mojones”, es decir, “los momentos en que los procesos de movilización del sector se generalizan y constituyen situaciones potentes para observar el papel de la organización y la puesta en juego de sus estrategias” (sic del original) del espacio de organización sindical, el Encuentro Colectivo Docente de la provincia de Buenos Aires (ECD)

Para cerrar este dossier, la contribución de Fernando Aiziczon Horizontes de reflexividad. Derivas de la huelga docente del año 2007, nos sitúa en el complejo contexto de la huelga docente llevada a cabo en la provincia de Neuquén en 2007. El análisis de ese evento permitirá al autor reconstruir la manera en que se genera reflexividad entre docentes, militantes y académicos respecto del hecho.

Como dijimos más arriba, tres artículos completan este número; la diversidad de temáticas y de miradas es el signo distintivo de estas contribuciones. En El pensamiento complejo y la formación de profesores, sus autores, Miguel Alfredo Orth, Claudia Escalante Medeiros y Juliana Lubke Castro, ponen el foco sobre el pensamiento complejo y sus principios e intentan hacer aportes sobre algunas bases teóricas utilizadas por Edgar Morin, a partir de las cuales repensar la formación de docentes en la sociedad contemporánea.

La función de la escuela como proveedora de recursos humanos en el marco de una economía de mercado: Análisis de becas universitarias para estudiantes de secundaria es el título del artículo de Tomás O’Rourke. Allí, el autor analiza uno de los mecanismos que vincula los niveles de educación media y superior, las becas universitarias para estudiantes de escuela secundaria, y se

pregunta si ese mecanismo funciona como una herramienta para contrarrestar la desigualdad social.

Laura Arese, Lucía Capriotti y Virginia Carranza son las autoras del artículo Lo público en tensión. Reflexiones a partir de una experiencia extensionista. En esta contribución, las especialistas se proponen sistematizar algunas reflexiones acerca de la noción de lo público surgidas a partir de una experiencia extensionista desarrollada en el marco del programa educativo “Jóvenes y Memoria Córdoba”; aportando conceptualizaciones importantes como “públicos” y “contra-públicos”.

Agradecemos las contribuciones de los colegas y su trabajo desinteresado y deseamos a todos nuestros lectores, un recorrido enriquecedor por las páginas de este número de Polifonías Revista de Educación.

Andrea Paula Corrado Vázquez
Directora Decana

Rosana Pasquale
Coeditora

María Rosa Misuraca
Editora

*Dossier: Cuando los y las trabajadores
se forman: experiencias de acción,
reflexión y afectividad*



Presentación del Dossier “Cuando los trabajadores se forman: experiencias de acción, reflexión y afectividad”

Marcela Alejandra Pronko
Gabriela Scodeller
Natalia Baraldo

Este dossier es resultado de un diálogo iniciado dos años atrás, en el marco del simposio sobre “Formación y trabajadores/as en América Latina, siglos XIX – XXI”, organizado durante el VI Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo en noviembre del 2018. Nos interesaba pensar el lugar de la dimensión educativa en los procesos de constitución/desarticulación de las y los trabajadores/as como clase. Convocamos entonces a reflexionar desde distintos campos disciplinares en torno a los modos en que en distintos espacio/tiempos se ha articulado teórica y prácticamente la cuestión. Algunos de esos textos son los que hoy conforman este dossier. Valoramos positivamente dicha experiencia por cuanto logramos algo poco común en los ámbitos académicos actuales, más propensos a la acreditación formal que a la discusión de ideas: construir un espacio de intercambio genuino a partir de la puesta en relación de los trabajos presentados, debatiendo sus bases teóricas y encontrando problemáticas comunes en los casos abordados. El balance colectivo realizado al final del simposio nos motivó a dar continuidad a la producción y debate de estas temáticas a través de distintas actividades. Una de ellas, es la presentación de este dossier.

Las propuestas entonces presentadas y el intercambio nos permitieron advertir, a la vez que la relevancia del tema, su escasa presencia dentro del ámbito académico, lo que se traduce en lagunas importantes en la exploración empírica. En términos teóricos, es posible en cambio rescatar un hilo de reflexiones dentro del marxismo crítico que permiten entamar un campo de indagaciones. Desde esta perspectiva, si consideramos con Gramsci (1972) que todos los hombres son

intelectuales, en el sentido que poseen una concepción del mundo y de la vida en sociedad, aunque la mayor parte de ellos no ocupen la “función” de intelectual en la organización social, cabe preguntarnos cómo se forman estas concepciones, valores y conocimientos que orientan la actividad social de las y los sujetos. El propio Gramsci identifica, en esa dirección, diferentes procesos formativos en las sociedades capitalistas contemporáneas, distinguiendo los procesos sistemáticos de formación técnica y ético-política desarrollados en instituciones con esa finalidad (formación escolar) de aquellos procesos intencionales o no que la propia vida en sociedad proporciona (formación política). Al fin y al cabo, para el autor toda relación de hegemonía es una relación pedagógica. Sin embargo, la formación del “nuevo intelectual” de la clase trabajadora, en palabras de Gramsci, mereció en su obra un interés particular: la necesidad de formar intelectuales orgánicos de su clase capaces de, al mismo tiempo, ser especialistas y dirigentes, era una tarea esencial de sus propias organizaciones, en una perspectiva autónoma de auto-formación. Así, la tarea de formación humana no se agota en la escuela y adquiere un carácter fundamental en el propio proceso de organización social de las clases en lucha. Cómo opera, en la realidad concreta, este proceso formativo de trabajadores y dirigentes, “intelectuales de nuevo tipo”, tiene que ver con las condiciones concretas en que esta formación se desarrolla y las relaciones de fuerza específicas en las que se sitúa, en cada lugar y momento histórico determinado. En ese sentido, rescatar las experiencias formativas de diferentes fracciones de la clase trabajadora nos ayuda también a comprender la dinámica social propia de cada época.

Desde la misma perspectiva teórica, en su clásico libro “La formación de la clase obrera en Inglaterra”, Thompson (1989) define a la clase como proceso activo y relación histórica, entendiendo la formación de la clase como resultado de la experiencia de vida, de organización y de lucha, a través de la cual los trabajadores se forman a sí mismos, relacional y colectivamente. Este proceso formativo, siempre determinado, es también proceso y resultado de la organización de las voluntades, a través de formatos y estrategias específicas creadas a partir de las condiciones concretas que los diversos colectivos de trabajadores enfrentan. Aproximarnos a estas experiencias concretas de producción de conocimiento en el propio proceso de producción de vida, nos permite reconocer la centralidad que los procesos formativos adquieren como estrategia política de proyectar otras formas sociales posibles. Es esta comprensión que nos anima a ofrecer a las y los lectores este dossier que estamos presentando. De esta forma, los cuatro

trabajos que lo componen se combinan para buscar atender a dichas cuestiones desde diversas aristas.

Inés Montarcé nos introduce en el doble desafío de pensar el problema no sólo teóricamente sino desde una nueva clave de lectura. Se interroga cómo juega la afectividad a la hora de pensar los procesos de formación de la clase. Su recorrido por la teoría social contemporánea hilvana distintos/as autores y corrientes que ofrecen pistas para pensar qué aspectos y momentos de la vida cotidiana de las y los sujetos cobran sentido y es necesario atender para una mejor aproximación y comprensión del complejo proceso de formación de la clase. A la vez que se inscribe y recupera una tradición de lectura, la autora nos advierte sobre la escasez de miradas específicas que atiendan a un núcleo de dinámicas que ella considera central a la hora de pensarse y sentirse como colectivo, y que remiten a la afectividad. La heterogeneidad del mundo laboral no se constituye solamente, según Montarcé, por el tipo de actividad y sector económico, por las diferencias de género o etnia, sino también por la existencia de sensibilidades antagónicas. Por ello, es necesario mirar las prácticas y la significación subjetiva de las mismas, registrar que la puesta en escena de un saber-hacer (en plural) es realizada por un cuerpo –individual y/o colectivo– que a su vez es atravesado y configurado por dicho saber-hacer-sentir. Así, la reubicación de la dimensión afectiva en ámbitos y luchas cotidianas es la apuesta de renovación analítica a la que nos convoca la autora.

Gabriela Scodeller se pregunta cómo los trabajadores y sus organizaciones sindicales entienden el proceso de (re)elaboración y transmisión de saberes. Lleva sus preocupaciones a los años sesenta y setenta, comparando las políticas de formación implementadas por dos sindicatos de la misma rama de actividad económica -la de la energía eléctrica- pero que expresaron corrientes político-ideológicas enfrentadas, las que suponían y nutrían nociones diversas en torno a los modos en que las y los sujetos reflexionan acerca de su propias prácticas, experiencias históricas, como aquellas de otras clases. Interesada en el vínculo entre reflexión y acción, y partiendo del supuesto que las actividades formativas no siempre son consideradas una práctica por parte de los actores, los dos casos analizados-el Sindicato de Capital Federal y el de Córdoba- se distinguen respectivamente por realizar una “formación como acción” y una “formación en la acción”: el primero la hizo *parte* de la dinámica cotidiana en la disputa capital-

trabajo, mientras que el segundo, entendiendo la lucha como mediatizadora del aprendizaje, la concibió *aparte* de la dinámica conflictual. La autora se pregunta de qué depende que desde las dirigencias se apueste por una u otra forma de articular la formación político-sindical para bases y cuadros. Más allá de los diferentes mecanismos implementados y horizontes societales perseguidos, se advierte la importancia del sindicato como ámbito de politización y formación en una etapa de radicalización e intensificación de las luchas sociales y obreras.

Andrea Blanco y *Patricio Urricelqui* se dedican al proceso organizativo que acompañó las movilizaciones impulsadas por el sindicalismo docente del conurbano bonaerense entre 2006 y 2014, para recuperar cómo las y los trabajadores nucleados en el Encuentro Colectivo Docente fueron construyendo espacios de reflexión y formación política al calor de la dinámica conflictual. Preocupado por el encorsetamiento al que lleva la lucha reivindicativa, el relato nos muestra las estrategias de los trabajadores de la educación a fin de superar dicho escollo, proceso en el cual articulan “nodos de participación” que a la vez que constituyen procesos formativos para el colectivo, tornan visible la trama pedagógica que atraviesa el proceso de construcción y formación política. Así, se refleja una experiencia en la que a partir del territorio barrio/escuela, se entrelazan la defensa de la educación pública, la disputa por el modelo de organización sindical y la necesidad de entramar solidaridades de clase, con la preocupación por construir trayectos autónomos de formación política y pedagógica. La y el autor/a reponen las múltiples instancias formativas en que estas/os trabajadoras interpelan la construcción cotidiana de la que parten y elaboran nuevas síntesis; aprendizaje que se inscribe en el día a día del trabajo escolar y de la lucha. Es esta última, afirman, la que altera el orden de las cosas, permitiéndoles a las y los protagonistas objetivarse en el distanciamiento de ese quehacer áulico y ponerse ella/os misma/os y sus prácticas en discusión, junto a otras/os. Advierten que en esta ruptura con la rutinización del trabajo en las escuelas radica el potencial político-pedagógico de la tarea educativa, de allí la urgencia, no solo para las y los docentes sino para las familias de sus estudiantes, de recuperarla.

Finalmente, *Fernando Aiziczon* transita por el mismo colectivo de trabajadores, aunque con otras preocupaciones. Sus indagaciones se ubican en la huelga protagonizada por el sindicato docente de Neuquén en 2007, y los debates e interpretaciones que ésta dispara hacia adelante y hacia atrás en relación a

la protesta social más amplia en la historia reciente de la provincia. A partir de dicha experiencia el autor formula una serie de interrogantes generales en relación a cómo los actores se piensan a sí mismos en momentos de protesta. Más puntualmente, su interés radica en advertir los modos en que docentes, militantes y académicas/os construyen un horizonte de flexibilidad posible; todos ellos-portadores de un capital simbólico que consiste en poseer y transmitir de diversos modos conocimientos- atravesados por una particular disposición tanto a pensarse a sí mismos como a participar de la disputa de sentidos en torno a los conceptos y explicaciones que articulan. La riqueza del trabajo radica, además, en la propuesta de mirar a sujetos que han sido a la par protagonistas de la protesta como investigadores de la misma, retomando, así, el complejo debate acerca de las múltiples conexiones y tensas fronteras entre campo científico y campo militante, en un contexto de especial beligerancia social como es el que a lo largo de las últimas tres décadas atraviesa al territorio neuquino y que ha girado en torno de la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén y su combativa tradición y formas de lucha.

Así, los textos aportan reflexiones sobre nuevas y viejas preguntas en el cruce entre subjetividad y procesos de formación de la clase. En sus diversos objetos y preocupaciones, los une un interés por mirar las distintas dimensiones en relación a la práctica de los sujetos, y un esfuerzo por dejar de pensar en esquemas dicotómicos (racionalidad/afectividad, teoría/práctica, forma/contenido, pertenencia académica/militante, sistematicidad/informalidad, entre otros) para comprender la dinámica social.

Referencias bibliográficas

GRAMSCI, A. (1972), *Los intelectuales y la organización de la cultura*, Nueva Visión, Buenos Aires.

THOMPSON, E.P. (1989), *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Vol. I. Crítica, Buenos Aires.

Marcela Alejandra Pronko
Gabriela Scodeller
Natalia Baraldo

Afectividades y saberes-haceres cotidianos en los procesos de formación de clase: apreciaciones teóricas para su abordaje concreto¹.

Inés Montarcé

Recibido Julio 2020

Aceptado Agosto 2020

Resumen

En este artículo nos preguntamos por la relevancia que tienen las afectividades y *saberes-haceres* cotidianos en los procesos de formación de clase, a partir de la revisión y recuperación de debates teóricos que se han considerado claves dentro del marxismo y otras corrientes críticas de la teoría social contemporánea. Desde una perspectiva configuracionista, en este documento nos propusimos sistematizar algunas de las reflexiones teóricas que hemos llevado a cabo para acercarnos al abordaje empírico de los procesos de subjetivación laboral. Comenzamos planteando algunos debates al interior del marxismo en relación al análisis de los procesos de formación de clase, para en un segundo momento detenernos en la discusión sobre la relevancia del ámbito de la vida cotidiana en tales procesos, y finalmente centrarnos en la importancia que tienen las afectividades y razonamientos cotidianos en los procesos de subjetivación.

Palabras clave: Trabajo - Clase - Subjetivación - Afectividades - Razonamientos cotidianos

1 Las inquietudes presentadas en el presente artículo resultan de la investigación doctoral "*Trabajo y Acción Colectiva en la maquila informacional de los Call Centers*" llevada a cabo en el Doctorado en Estudios Sociales (Estudios Laborales), Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México, durante los años 2010-2014.

Affectivity and daily knows-hows in class formation processes: theoretical assessment for an empirical approach.

Abstract

In this article we ask about the relevance of the affectivity and daily knows-hows in class formation processes, based on the review and recovery of theoretical debates that have been considered within marxism and other critical currents of contemporary social theory. From a configurationist perspective, in this document we set out to systematize some of the theoretical reflections that we have carried out in order to move closer the empirical approach to labour subjectivation processes. We began by raising some debates within marxism regarding the analysis of class formation processes, to stop at a second moment in discussion about the relevance of the realm of daily life in such processes, and finally focus on the importance of everyday afflictions and daily knows-hows and subjectivation processes.

Key Words: Labour - Class - Subjectivation - Affectivity - Daily knows-hows

Introducción

El análisis de los procesos a través de los cuales los/as trabajadores/as (como colectivo) asumen su condición de clase, crean sentidos comunes de identificación, y construyen voluntades colectivas (más allá de su alcance y grado de formalización y/o institucionalización), ha sido una de las preocupaciones fundamentales del marxismo y otras corrientes teóricas enfocadas en el análisis de la acción colectiva y la organización sindical. Ahondar en dichos procesos se relaciona con el reconocimiento de las formas y dinámicas a través de las cuales una colectividad dada construye una determinada visión del mundo y un posicionamiento práctico ante el mismo, lo que supone siempre procesos educativos en el sentido de la problematización y apropiación de saberes cotidianos (desde una visión no estrictamente racional sino a partir de la movilización de afectividades) y la construcción de conocimientos prácticos y teóricos que son transmitidos y recreados en distintos ámbitos de la vida cotidiana.

La *formación de clase* es un proceso complejo que no puede entenderse como la adquisición de una ideología específica, sino más bien alude a procesos de subjetivación colectiva en los que se construyen modos particulares de ser, estar, pensar, dar sentido y actuar en relación a las propias condiciones de clase (Montarcé, 2019). Tales desarrollos son eminentemente educativos en el sentido que son resultado de una problematización reflexiva de la propia realidad que puede darse a partir de la asimilación y apropiación cognitiva de ciertas “visiones del mundo”, pero siempre sobre la base de la acumulación de experiencias afectivas y saberes-haceres cotidianos. Es decir, las subjetivaciones colectivas conllevan procesos de aprendizaje (aunque no necesariamente mediados por una institución escolar) a través de los cuales se logra construir determinada forma de ser y estar en el mundo, siendo la propia práctica concreta y situada la que posibilita la producción de dicho conocimiento.

Si bien la existencia de “la clase” se constata por un posicionamiento objetivo concreto en torno a las relaciones sociales de producción, la posibilidad de conformación de un “nosotros/as trabajadores/as” es un proceso complejo que depende de múltiples condicionamientos (objetivos y subjetivos), y que supone rupturas y desplazamientos no solo a nivel de las prácticas sino también a nivel de las subjetividades. De ahí la necesidad de entender que la formación de clase remite a procesos que nunca son lineales, homogéneos, ni definitivos, dado que no derivan de mecanismos estructurales (ni son reflejo mecánico de necesidades históricas) así como tampoco son un producto puro e indiscriminado de la voluntad, sino que dependen siempre de las potencialidades de las prácticas y de las resignificaciones subjetivas que de éstas hagan los/as trabajadores/as dentro de ciertas coyunturas y relaciones de fuerzas (Zemelman, 1987).

Si consideramos la diversidad y heterogeneidad de formas, espacios, dinámicas, lógicas y conflictividades que atraviesan al mundo del trabajo en el contexto actual, sin dudas reafirmamos la imposibilidad de pensar en un sujeto laboral homogéneo (la visión marxista de una clase obrera unificada en sus demandas y repertorios de acción). Así, es fundamental que el análisis pueda reconocer la multiplicidad de disputas cotidianas en el ámbito laboral y sus implicaciones en términos de subjetivación, es decir, los/as sujetos laborales pueden ser múltiples, heterogéneos y diversos dependiendo no solo del tipo y carácter de la actividad, ámbito y rama o sector en la que ésta se inscribe, sino también de la infinitud

de entrecruzamientos posibles entre experiencias de clase, de género, étnicas, raciales, territoriales, etc.

Por otro lado, si bien la irrupción de sensibilidades antagónicas se diferencia de la construcción de una *conciencia de clase* en el sentido estricto (racional-reflexivo) del término, se trata de una distinción analítica, ya que ambos tipos de prácticas (afectivas y cognitivas) son parte de los procesos educativos que hacen a la formación de sujetos. Es decir, la creación de sentidos en torno a una situación concreta no se reduce al ámbito de la racionalidad consciente, ya que la interpretación de una situación dada y la capacidad para situarse históricamente ante ella, no se hace únicamente movilizandocogniciones, sino también afectos, sensibilidades y racionalidades vinculadas al sentido común cotidiano. La subjetividad entendida como *configuración* (De la Garza, 2001) nos permite reconocer la dimensión afectiva, cognitiva, moral, estética y valorativa de las prácticas humanas, con la posibilidad de que estos códigos entren en contradicción y algunos de estos elementos predominen sobre otros al momento de otorgarle un sentido a la realidad laboral que se vive.

A lo largo de este artículo nos preguntamos por la relevancia que tienen las afectividades y saberes-haceres cotidianos en los procesos de formación de clase, a partir de la revisión y recuperación de debates teóricos que se han considerado claves dentro del marxismo y otras corrientes críticas de la teoría social contemporánea. Desde una perspectiva configuracionista (De la Garza, 2018), y tomando como referencia una investigación doctoral llevada a cabo en Call Centers de la Ciudad de México (Montarcé, 2015), en este documento nos propusimos sistematizar algunas de las reflexiones teóricas que en aquel momento (y desde ahí en adelante) hemos llevado a cabo para acercarnos al abordaje empírico de los procesos de subjetivación laboral. Comenzamos planteando algunos debates al interior del marxismo en relación al análisis de los procesos de formación de clase, para en un segundo momento detenernos en la discusión sobre la relevancia del ámbito de la vida cotidiana en tales procesos, y finalmente centrarnos en la importancia que tienen las afectividades y razonamientos cotidianos en los procesos de subjetivación, entendiendo que la *formación de clase* conlleva procesos de aprendizaje en los que se construye conocimiento específico a partir de la problematización crítica de la propia realidad, no solo desde la apropiación estrictamente cognitiva sino también desde la movilización afectiva.

Acerca de la formación de clase: experiencia y subjetivación

Cuando se habla de conciencia de clase por parte de un colectivo de trabajadores/as se hace referencia a la capacidad de reconocimiento y reflexividad crítica sobre su propia condición de clase, lo que está íntimamente vinculada a sus vivencias y experiencias laborales cotidianas. Como actividad cognoscitiva, la conciencia supone la elevación de lo concreto a lo abstracto, es decir, la capacidad de los/as sujetos de reflexionar teóricamente sobre su existencia concreta en el mundo, lo que Sánchez Vázquez (2013) denomina *conciencia práctica*. Este ejercicio de abstracción es un resultado de praxis humanas concretas: es decir, conocen la realidad en la medida en que la crean y se comportan ante ella como seres prácticos en interacción con otros/as (Kosík, 1967: 40).

Ahora bien, uno de los principales obstáculos en los que ha estado entrampado el marxismo ortodoxo durante gran parte del siglo XX fue el suponer una correspondencia mecánica y determinista entre situación estructural de la clase trabajadora y conciencia de clase. El tránsito de la “*clase en sí*” a la “*clase para sí*” a través de la adquisición de una conciencia de clase (lo que durante mucho tiempo se concibió como resultado del accionar de una vanguardia de corte leninista) ha sido fuertemente criticada dentro del propio marxismo por autores que han analizado la conformación de la clase trabajadora como sujeto histórico en situaciones concretas dadas (Gramsci, 1986; Thompson, 1989; Hobsbawm, 1982; Hoggart, 1990).

Uno de los aportes pioneros en este terreno proviene de Gramsci (1986), quien rechaza la idea de que la conciencia y la acción sean un reflejo mecánico de condicionamientos económicos, y reconoce que los procesos subjetivos tienen su propia eficacia y densidad histórica. Contra esa visión ortodoxa, Gramsci reconoce que entre las estructuras y acciones de los/as sujetos media la visión del mundo, las costumbres, el sentido común y las formas de vida presentes y pasadas. A partir de ello, deja de tener peso la categoría de conciencia tal como había sido planteada al interior del marxismo (de la “conciencia en sí” a la “conciencia para sí”) y se torna relevante la pregunta acerca de cómo los/as trabajadores/as significan la realidad y cómo tales sentidos orientan su acción.

La vertiente marxista gramsciana entiende a la cultura como las concepciones del mundo, las costumbres, el sentido común, los sentimientos populares, las necesidades, aspiraciones y la vida moral de un pueblo. El folklore va a ser entendido por Gramsci como la *concepción del mundo y de la vida* de determinados estratos de la sociedad en contraposición a las concepciones del mundo dominantes y oficiales (Gramsci, 1986: 239). Desde esta mirada, no solo se constata la existencia de diferentes culturas en función de las relaciones de poder (dominantes y subalternas), sino también se reconoce que las culturas populares no son homogéneas ni lineales, sino que están atravesadas por contradicciones entre elementos conservadores y reaccionarios, y formas de vida espontáneas que cuestionan la moralidad dominante.

Algunos elementos de la concepción gramsciana de la cultura estarán presentes en la historiografía marxista inglesa, fundamentalmente en la obra de Eric Hobsbawm, Richard Hoggart y Edward Thompson, aunque esto no significa que los autores se puedan ubicar dentro de la corriente gramsciana como tal. La particularidad de esta corriente historiográfica va a ser su interés en el análisis de las culturas obreras desde los modos de vida, de ser y de sentir cotidianos de los trabajadores; en contraposición a los análisis centrados en la historia de las organizaciones sindicales y las luchas obreras.

Para Hobsbawm (1982), las culturas populares se explican a partir de los estilos de vida, las costumbres, la moral, los rituales, el arte y la literatura; pudiendo éstos articularse (en forma confrontativa o no) con modos de vida de otras clases sociales; es decir, las culturas populares pueden contener en su seno características y elementos hegemónicos o subalternas, siendo la articulación específica de las mismas la que le dará su propio carácter como tal. Esto implica que las culturas no son homogéneas sino más bien contienen en su interior elementos heterogéneos, ya sean heredados de otros grupos sociales o de tradiciones pasadas ya sean reales o inventadas (Hobsbawm, 1982: 1). El concepto de tradición en Hobsbawm es interesante en tanto refiere al conjunto de prácticas gobernadas por reglas formales y simbólicas que son tácitamente aceptados y que implican una cierta continuidad con el pasado (que no es lo mismo que costumbre, ni que rutina o convención). Ahora bien, pensar que las culturas se conforman a través de tradiciones no implica que los/as sujetos hagan una interiorización pasiva de los mismos.

Para Hoggart (1990), la cultura obrera se expresa y manifiesta fundamentalmente en sus tradiciones orales. Analizando las mismas, Hoggart plantea cómo la cultura obrera está impregnada de ritos, mitos, supersticiones que pueden ser incongruentes y no mantener ninguna coherencia interna, y sin embargo mantenerse como saberes o creencias populares con amplia legitimación y efectividad en las prácticas cotidianas. Los modos de expresión, las actitudes, las maneras de vestir, los gestos, las características de los hogares, las tradiciones comensales, los rituales domésticos, los modos de diversión, el uso y la apropiación de la música, constituyen elementos fundamentales para la comprensión de las culturas populares; las que aun siendo difusas, pueden resultar tan formales y estilizadas como la cultura dominante (Hoggart, 1990: 44). Siguiendo esta propuesta, un análisis de las culturas obreras debe poder dar cuenta de la importancia que en éstas tienen las prácticas domésticas, vecinales, barriales y comunitarias como ámbitos de socialización fundamentales.

En sintonía con ello, Thompson (1989) analiza cómo los/as trabajadores/as se han conformado como sujetos históricos en situaciones concretas dadas, reconociendo la importancia que en ello han jugado las culturas obreras y los modos de socialización cotidianos. Para dicho autor, la cultura obrera es entendida como una dimensión de la vida expresada en “*tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales*” (Thompson, 1989: XIV). Las costumbres, los ritos y las formas simbólicas que los grupos sociales crean en sus contextos cotidianos van a tener un papel fundamental en la conformación de una *experiencia* de clase y una cultura y una moralidad asociadas a ella, entendiendo que ésta última está atravesada por conflictos y fracturas en su interior. Analizando las tradiciones populares en el contexto de la Revolución Industrial en Inglaterra, Thompson reconoce el carácter ambivalente de las mismas (la oscilación entre la conservación y la transformación), así como la emergencia de códigos morales y culturales de carácter popular que tienen una importancia fundamental en la explicación de los modos de vida y las actitudes de la clase obrera.

Estos debates al interior del marxismo son muy relevantes en la medida en que reconocen que si bien las culturas populares no pueden entenderse por fuera de las relaciones de producción en las que surgen (y los conflictos asociados a ellas), éstas no tienen un carácter sistemático ni homogéneo, sino que en ellas coexisten elementos dominantes y subalternos que se articulan en forma fragmentaria y

no unívoca. A partir de ello se entiende que la formación de una *conciencia de clase* por parte de un colectivo dado de trabajadores/as no es una derivación mecánica de situaciones estructurales, sino que está íntimamente vinculada a sus *experiencias* de vida (que pueden ser múltiples, heterogéneas y contradictorias) y a los procesos subjetivos a través de los cuales las personas se apropian de las disposiciones culturales en las que se inscriben.

Los aportes de la antropología constructivista también son fundamentales para acercarnos a un concepto de cultura amplio que nos permita pensar su relación con los procesos subjetivos. Geertz la define como “*un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica por medios de los cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida*” (Geertz, 1997: 88). Entendida así, la cultura alude a una trama densa de significados socialmente contruidos, aprehendidos y compartidos que son creados por sujetos en interacción y a la vez son condición de posibilidad de la propia existencia social, en la medida en que las personas los utilizan para comunicarse entre sí y compartir sus experiencias, concepciones y creencias, así como para percibir, comprender, juzgar y manipular el mundo (Geertz, 1997).

Si bien dicha trama de significados y códigos socialmente establecidos no es una estructura mental ni un objeto físico, se expresa y manifiesta en prácticas, gestos y discursos públicos susceptibles de ser interpretados por *otros* familiarizados con tal universo simbólico (Geertz, 1997). Ahora bien, el reconocimiento de los códigos culturales que influyen en una situación concreta requiere de un análisis específico de la situación concreta. Al respecto, Gilberto Giménez (2005) plantea que un análisis de la cultura no puede limitarse a la exploración de las formas objetivadas de la cultura, sino que debe plantearse el problema de cómo son interiorizadas estas estructuras mentales, y cómo ello se torna presente e influye en las interacciones cotidianas. Esto implica que la cultura no puede definirse por sí misma ni en forma *a priori* (ni siquiera tomando como dato las creencias colectivamente compartidas por un grupo social en una situación dada), ya que desentrañar cómo los/as sujetos se nutren de elementos culturales en situaciones concretas dadas requiere pensar cómo se apropian de estas tramas simbólicas para significar su propia realidad.

Desde una perspectiva configuracionista, preguntarnos por las subjetividades supone indagar cómo los/as trabajadores/as piensan, sienten, perciben y representan los códigos culturales de los mundos en que se desenvuelven para dar sentidos y decidir su acción en situaciones concretas dadas (De la Garza, 2001). Si bien las matrices culturales condicionan en amplia medida el modo de significar la realidad social, no se trata de una relación mecánica ni de determinación: los procesos subjetivos no suponen una reproducción pasiva de los patrones culturales dominantes, sino también resistencias, negociaciones y creación de sentidos alternos al calor de las prácticas en las que se inscriben.

Al tratarse de procesos dinámicos y no de una simple interiorización de esquemas culturales, no se trata de estudiar las formas simbólicas por un lado y luego el modo en que éstos/as se los apropian, sino tratar de visualizar cómo en la cotidianidad las personas movilizan estas tramas de significación (con la posibilidad de que las readapten y transformen) para dar sentido a su situación y decidir su acción. Es decir, la cultura no se analiza en sí misma sino en relación a las prácticas cotidianas en las que tales procesos subjetivos se actualizan y/o modifican, aunque ello pueda no ser del todo consciente en la medida en que forma parte de matrices de sentido heredadas y asimiladas históricamente.

Es decir, aunque la cultura sea dinámica y se vaya renovando a partir de la agencia humana, no hay que perder de vista el carácter *no transparente* de los significados y su capacidad para objetivarse en matrices culturales de amplio alcance que forman parte de sentidos colectivos naturalizados y transmitidos generacionalmente (De la Garza, 2001). Situar y anclar las expresiones simbólicas en marcos estructurales amplios permite explicar cómo si bien éstas son creadas por las interacciones humanas cotidianas, también las exceden pudiendo ser resultado de la acumulación histórica de sentidos colectivos que pueden no ser reconocibles para los mismos, y sin embargo configurar sus prácticas.

Vida cotidiana y reproducción social

El trabajo como forma de interacción social, material y simbólica es una experiencia que tiene su ámbito de concreción en un espacio y tiempo determinado, y que se caracteriza fundamentalmente por su realización y actualización en la esfera

de la *vida cotidiana*. A su vez, la espacialidad es una dimensión constitutiva del trabajo y no un ámbito “más” de su realización, por lo que no debería ser entendida solo como soporte o escenario sino como una experiencia cotidiana que configura a la práctica misma (Lindón, 2006: 356).

En lo que sigue reflexionamos sobre la categoría de vida cotidiana, recuperando y problematizando aportes de diferentes corrientes teóricas (marxistas, teorías de la agencia y fenomenologías) que nos sirvan para pensar el lugar que ocupan las afectividades y saberes-haceres cotidianos en los procesos educativos que dan lugar a la *formación de clase*.

Cercano a la tradición marxista ya citada, Lukács reconoce que la comprensión de la relación entre el mundo económico-social y la vida humana solo puede hacerse a partir del análisis de la vida cotidiana, siendo que esta constituye la mediación entre la reproducción espontánea de la existencia física y las formas de la genericidad consciente (Lukács, 1969). No sólo los actos particulares de hombres y mujeres particulares son originados cada vez por el “ser-así” concreto de cada conjunto socioeconómico, sino también el campo de acción real de las decisiones entre alternativas realizables en tales actos, está condicionado por el “ser-así” de socialidades concretas (Lukács, 1969). Esto implica que el desarrollo del género humano no puede ser explicado a partir de la lógica mecánica de base-superestructura, sino que se requiere hacer comprensibles el modo particular, auténtico y específico en que hombres y mujeres reaccionan a las exigencias de la propia socialidad al interior de los grupos concretos de los que forman parte.

Sobre la base de estos supuestos ontológicos, Agnes Heller (1977) plantea que para dar cuenta de la estructuración del mundo de la vida cotidiana hay que tener en cuenta no solo la *estructura de la personalidad* de los hombres y mujeres particulares, sino también *las objetivaciones genéricas* en las que se mueven tales personalidades individuales (Heller, 1977: 7). La mirada de Heller descansa sobre el supuesto de que toda persona se encuentra desde su nacimiento en una relación activa con el mundo en el que nació y que su personalidad se forma a través de esa relación: el individuo no puede ser nunca idéntico a la especie humana, pero puede mantener una relación consciente con ella. Esto quiere decir que toda persona es un ser singular único e irrepetible con determinadas

cualidades, actitudes y dificultades que le son propias, aunque éstas han sido adquiridas socialmente (Heller, 1977: 38).

Según la autora, toda persona nace en un mundo existente con una cotidianidad ya definida, y donde el espacio de sus posibilidades ya está condicionado. En ese marco debe aprender a usar las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y expectativas, de modo tal de conservarse en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado. Por diferentes que puedan ser los objetos concretos y los sistemas concretos de usos, cada persona adquiere “naturalmente” un mínimo de capacidad práctica para saber “usar” (lo que implica apropiación de esos modos) los objetos e instituciones del mundo en el que se nace, ya que si ello no se logra se torna imposible la reproducción (Heller, 1977). Sin embargo, no todas las personas logran apropiárselos de igual manera, sino que la forma singular en que lo logren depende de las exigencias generales pero también de sus circunstancias particulares en cada situación concreta.

Lo interesante a destacar es que la apropiación y asimilación de tales construcciones sociales y simbólicas se define siempre *cada día* dentro de los límites de la vida cotidiana, la cual configura el *modo de vida* de cada persona y al mismo tiempo crea la posibilidad de la reproducción social (Heller, 1977: 23-26). A su vez, la cotidianidad es heterogénea no solo porque requiere el desarrollo de actividades, habilidades, aptitudes y sentimientos diversos, sino también porque los significados que se construyen en torno a la misma también lo son dependiendo los diferentes entrecruzamientos de clase, género, etnia y raza que definan a los distintos grupos sociales.

A su vez, la significación de la vida cotidiana, al igual que su contenido, no es simplemente heterogénea, sino también jerárquica; sin embargo, la forma concreta de la jerarquía no es eterna e inmutable, sino que se modifica de modo específico según las diferentes estructuras económico-sociales y las coyunturas históricas. Por ejemplo, la alienación de la vida cotidiana –que sucede cuando estas formas de la estructura y el pensamiento de la vida cotidiana se absolutizan y no dejan márgenes de opción y movimiento- no es en sí misma una necesidad como consecuencia de las estructuras, sino que sucede *sólo* en determinadas circunstancias sociales y políticas, lo que nos lleva a pensar que en todo momento histórico existen márgenes de libertad y de movimiento para la creación de

sentidos y formas de razonamiento alternativas a las hegemónicas y dominantes (Heller, 1985).

Desde otra perspectiva vinculada a las “teorías de la agencia”, también Giddens (1984) pone énfasis en la dimensión espacio-temporal de las prácticas y la importancia de la vida cotidiana para el análisis de la reproducción social. Según él, todos los seres humanos son agentes con capacidad de entendimiento y reflexividad sobre sus propias acciones: los actores saben tácitamente sobre el modo de “*ser con*” en contextos de vida social, aunque ello no se exprese directamente en una conciencia discursiva, sino en una conciencia práctica. La sociedad sólo llega a ser posible porque cada miembro (competente) de la sociedad es un *teórico social práctico* que, al sostener cualquier clase de encuentro recurre a sus conocimientos y teorías, normalmente de un modo espontáneo y rutinario, y el uso de estos recursos prácticos es precisamente la condición misma para que dicho encuentro se produzca. Lo importante de su planteamiento es que las estructuras no pueden ser elaboradas o decantadas, sino tienen en cuenta las interpretaciones que hacen los autores de su propia situación: son estas prácticas rutinizadas las que explican los procesos de estructuración social.

Desde otro posicionamiento epistemológico y teórico, la fenomenología de Alfred Schütz (1972) se pregunta por la acción social con sentido que se desenvuelve en el mundo de la vida cotidiano: es en la interacción con otras personas donde se construye un mundo de significados sobre las cosas. El mundo de la vida no es mundo privado sino intersubjetivo, donde el conocimiento es socializado y compartido conjuntamente como *sentido común*: una textura de sentido compuesta por *tipificaciones* y *recetas* que están aprobadas socialmente (no son puestas a discusión), se interpretan conjuntamente a través del lenguaje compartido y son puestas en juego cotidianamente para orientarse y actuar en el mundo.

Ello permite pensar que los procesos subjetivos se constituyen a partir de prácticas rutinarias que suponen recetas y principios perceptivos para controlar y prever de forma anticipada los problemas cotidianos y las consecuencias de las acciones. No obstante, es importante reconocer que las tipicidades no necesariamente implican un sistema integrado de conocimientos, sino que las formas de razonamiento cotidiano y el sentido común también se nutren de

rupturas y contradicciones, lo que nos lleva a pensar que las subjetividades que se construyen al calor de la cotidianidad no tienen por qué seguir criterios de continuidad, estabilidad u homogeneidad: la vida cotidiana es contradictoria y heterogénea en todos sus aspectos (Heller, 1977).

En la misma línea, Berger y Luckmann (2003) entienden a la realidad social como una construcción social creada en las rutinas y prácticas cotidianas. La vida cotidiana es un mundo compartido que presupone procesos de interacción y comunicación a través de los cuales los/as sujetos comparten y experimentan la existencia de la otredad, siendo el lenguaje el medio común que se dispone para objetivar dichas experiencias más allá de las interacciones *cara a cara*, permitiendo la acumulación de significados que se mantienen a lo largo del tiempo y se transmiten a generaciones futuras. Al igual que Schütz, reconocen que la habitualidad y recurrencia de las prácticas cotidianas construyen esquemas tipificadores que se tornan progresivamente anónimos a medida que se alejan del “*aquí*” y “*ahora*”, hasta que logran institucionalizarse y legitimarse como sentidos comunes a través de los cuales el orden social se reproduce y valida socialmente (Berger y Luckmann, 2003).

Otras perspectivas interesantes que aborda el problema de la vida cotidiana desde una mirada constructivista son las que se han desarrollado en el ámbito disciplinar de la geografía, en un intento de replanteamiento de los conceptos de *espacio* y *lugar* a partir de los significados que las personas les otorgan (Lindón, 2006). Enmarcado en dicha disciplina, Eyles (1989) propone una mirada crítica que permita discernir cómo las estructuras y contextos materiales y sociales configuran las experiencias habituales: la cotidianidad es una esfera de la vida humana que no deja nunca de transcurrir por lo que no es posible una reflexión crítica de todos los sucesos que acontecen, tendiéndose así generalmente a la reproducción de los usos y patrones culturales dominantes.

Ahora bien, aun cuando se puedan constatar procesos de cosificación y homogeneización de la vida cotidiana (producto de relaciones de poder y dominación globales), nunca hay “una” rutina, sino múltiples realidades cotidianas que pueden concebirse, definirse y legitimarse de maneras muy diversas, dependiendo los contextos sociales y espaciales concretos. Es decir, aunque se reconoce que existen restricciones que condicionan el curso de las

mismas, no hay determinación alguna, por lo que existen siempre posibilidades de negociación e invención de nuevos modos de vida y formas de significación (Eyles, 1989).

En resumen, si bien se trata de corrientes distintas con perspectivas epistemológicas y teóricas diferentes, es interesante dar cuenta cómo los/as autores/as citados/as reconocen que el ámbito de la vida cotidiana tiene un carácter privilegiado en el análisis de los procesos (objetivos y subjetivos) de reproducción social: no hay posibilidades de comprender la vida social (y los procesos de subjetivación vinculados a ella) si no se mira la lógica y dinámica específica que adoptan las prácticas habituales y rutinarias. También dan cuenta que las actividades cotidianas nunca son pura práctica sino que suponen siempre cierto grado de reflexividad (manifestado en una conciencia práctica más que discursiva), a la vez que las formas de razonamiento cotidiano (lo que en este caso llamamos saberes-haceres cotidianos) tampoco son pura teoría sino que surgen de la reflexividad acerca de las propias prácticas. Se trata en ese sentido de una “*unidad inmediata del razonamiento y la acción en la cotidianidad*” (Heller, 1985: 57).

Afectividades y saberes-haceres cotidianos

Recuperando las discusiones reseñadas, en el presente apartado, nos concentramos en el análisis de las afectividades y *saberes-haceres* cotidianos que no solo son imprescindibles para la reproducción de la vida social, sino que también se ponen en juego en los procesos de aprendizaje implícitos en la formación de clase. La idea es acercarnos a dar cuenta de las formas diversas que pueden adoptar dichas disposiciones y prácticas con la intención de pensar de qué manera éstas pueden incidir en los procesos de subjetivación en relación al trabajo.

Cuando hablamos de afectividades hacemos referencia a construcciones sociales que se configuran a partir de las vivencias y los procesos de sociabilidad y que suponen siempre cierto tipo de racionalidad. Mientras la categoría de *sensibilidad* (de herencia kantiana) hace alusión a la capacidad receptiva e intuitiva que nos permite acceder al mundo sensible en su espacio-temporalidad, el concepto de *afectividad* (desde la tradición spinozista) refiere a las experiencias corporales que resultan de las relaciones perceptivas y sensoriales con el mundo externo;

es decir, a la capacidad de afectar y ser afectado para disminuir o aumentar la potencia del cuerpo afectado.

“*Sentir es estar implicado en algo*” (Heller, 2004: 15), es decir, los sentimientos se generan cuando las personas entran en relación con “algo presente” (sean personas, animales, objetos, pensamientos, etc.). Tales implicaciones pueden ser positivas o negativas, activas o reactivas, directas o indirectas, pudiendo darse combinaciones entre estas modalidades, con la particularidad de que es inherente al actuar y al pensar (los constituye) y no algo que surge como resultado de las mismas. Asimismo, las implicaciones pueden tener diferentes grados e intensidades: desde la indiferencia (casi imposible de darse) a la implicación total, tratándose generalmente de mediaciones entre ambos extremos.

Reconociendo que “actuar, pensar, sentir y percibir” forman parte de un mismo proceso, Heller (2004) caracteriza distintos tipos de sentimientos dependiendo del grado en que estos elementos se articulen: *instintos* (sentimientos puramente impulsivos que provienen de necesidades biológicas como el hambre), *afectos* (universalmente sociales, como el amor y el odio), *sentimientos orientativos* (moldeados y guiados por objetivaciones sociales), *emociones* (sentimientos cognoscitivos y situacionales que son aprendidos y vinculantes), *sentimientos de carácter y personalidad* (hábitos sentimentales), *predisposiciones sentimentales* (disposiciones sentimentales hacia ciertos objetos construidos a partir de experiencias vitales) y *pasiones* (implican una auto ignición).

Así, los sentimientos son estados afectivos socialmente construidos y aprendidos por los/as sujetos que involucran un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias que son puntos de referencia y anclaje para percibir y valorar situaciones concretas; sin embargo estos sentimientos se pueden expresar a nivel de la sensibilidad inmediata y la corporalidad, como sensaciones que conllevan cierta racionalidad acerca de lo que es afectado y que se manifiestan a través de gestos, percepciones y expresiones no voluntarias y no conscientes, o como emociones más complejas, lo que implica una cierta comprensión de las causas que provocan tal afectividad o sentimiento. Lo interesante a recalcar es cómo estos estados afectivos incluyen siempre cierto grado de reflexividad, por lo que no pueden comprenderse disociados de los esquemas generales de apropiación de la vida cotidiana: los saberes-haceres cotidianos.

En la vida cotidiana, los seres humanos no necesariamente nos preguntamos por qué hacemos lo que hacemos, sino más bien aprendemos a manipular objetos, a reaccionar ante ellos, así como a comportarnos en situaciones dadas recurriendo a un cúmulo de significaciones que han sido objetivadas bajo la forma de hábitos, costumbres, o modos de hacer las cosas. Estos saberes prácticos e implícitos sobre cómo manejarnos y actuar en la cotidianidad han sido conceptualizados como formas de razonamiento cotidianos, y entre ellos se reconocen: las habilidades, el pragmatismo, la probabilidad, la analogía, la metáfora, la imitación, el conocimiento útil, el conocimiento de recetas típicas, y las hipergeneralizaciones, entre otros (Heller, 1977; Schütz y Luckmann, 2001). Todos estos aprendizajes asimilados, recreados y reproducidos a través de distintas generaciones, trascienden el ámbito escolar y forman parte de un cúmulo de saberes prácticos que inciden de manera fundamental en el proceso de problematización y construcción de significados acerca de la propia realidad.

Schütz y Luckmann (2001) plantean que una de las formas de conocimiento rutinario tiene que ver con la comprensión de la propia corporeidad que se da y se asimila a través de experiencias que en algún momento fueron problemáticas y cuya resolución se convirtió en un aprendizaje de los límites espacio-temporales y de cómo relacionarse e interactuar con los objetos y las otras personas en situaciones sociales dadas. Las *habilidades* son aquellos conocimientos que han sido aprendidas a partir del funcionamiento habitual de la corporalidad; tratándose siempre de saberes que han sido contruidos en la interacción (aunque son asimilados en una singularidad biográfica) y como resultado de la problematización de experiencias pasadas (Schütz y Luckmann, 2001: 116).

El carácter socio espacial que se le imprime al aprendizaje de las habilidades resulta interesante para pensar cómo el espacio constituye no solo un telón de fondo de las interacciones sociales, sino cómo éste también configura a las mismas. Que el conocimiento de habilidades se articule biográficamente supone que aun cuando éstas hayan sido objetivadas socialmente, el contenido, sentido e intensidad de las mismas es singular y depende de las trayectorias biográficas y de la profundidad de las vivencias. Esto implicaría por lo tanto que los significados concretos que se construyen a partir de estas lógicas de pensamiento también tienen un carácter singular, y no necesariamente se corresponden con las formas socialmente objetivadas.

Otro tipo de razonamiento tiene que ver con el aprendizaje del *conocimiento útil* o práctico (Schütz y Luckmann, 2001: 116), el cual supone la puesta en ejecución de los medios necesarios para lograr ciertos fines en situaciones dadas; siendo un conocimiento que también es producto del aprendizaje de situaciones problemáticas. Se caracteriza por realizarse automáticamente y por ser uniformado, siendo algo que ni siquiera se cuestiona por su carácter de obviedad y de certeza subjetiva. Supone una *actitud pragmática*: las personas reaccionan a situaciones cotidianas en forma naturalizada y de acuerdo a lo que les resulta más simple, sin preguntarse *por qué* lo hacen y prescindiendo prácticamente de un conocimiento elaborado acerca de ese tipo de reacciones.

Esta actitud se relaciona a su vez con el economicismo y la espontaneidad, los que no se expresan solamente en la asimilación de la costumbre y el sentido común cotidianos, sino también en la existencia de motivaciones efímeras en constante aparición y desaparición que guían la acción cotidiana (Heller, 1977). Esta actitud pragmática es inherente a la vida cotidiana, ya que es imposible que el ser humano adopte una actitud teórica (de reflexión consciente) hacia todo objeto de uso; no obstante, puede ser que en ocasiones la experiencia pragmática lleve a algún fracaso y surja la pregunta y el cuestionamiento por lo que se hace y el modo en que se hace.

En relación a la construcción de significados, como plantea De la Garza (2001) sería interesante problematizar qué tanto los significados que se construyen en estas relaciones tienen un carácter típico y pragmático o no; es decir, si es posible pensar que de una relación guiada por un motivo pragmático o utilitario surjan significados que trasciendan el orden de lo cotidiano como tal. Teniendo en cuenta que los significados no se reducen a los motivos de la acción, cabría suponer que aún en las interacciones guiadas por este tipo de razonamiento (cuyo motivo probablemente sea resolver una situación dada), los significados no se limitan al mismo; aun cuando dicha situación se resuelva de manera pragmática, el modo particular en que este pragmatismo se manifieste va a estar impregnado de patrones culturales más amplios. Así, se podría pensar que los significados contruidos en interacciones pragmáticas no sólo no necesariamente tienen un contenido pragmático, sino que pueden articularse con otros significados de otros niveles de realidad conformando un tejido simbólico donde el criterio pragmático está incluido pero solo como una dimensión (De la Garza, 2001).

Asimismo, teniendo en cuenta que toda decisión está atravesada por incertidumbres y eventualidades imposibles de prever, en muchas ocasiones los individuos actúan en base a *valoraciones probabilísticas* construidas a partir de la experiencia, la intuición, la fe, la confianza, el hábito, la costumbre y la repetición (Heller, 1977). Tanto la fe como la confianza tienen un papel importante como mediadoras en un mayor número de situaciones: como no es posible conocer todo ni manejar el transcurso de los hechos, se necesita confianza (fundamentada en un saber) en que éstos se van a desarrollar de la manera esperada, o si no se tiene confianza al menos fe (creencia no fundamentada en un saber) de que se lleve a cabo del modo esperado. No obstante, esto puede llevar a errores o fracasos, ya que la probabilidad absoluta no existe y toda acción contiene riesgos: siempre existen márgenes en los cuales la situación o el acontecimiento pueden desviarse de lo esperado. En ese sentido, aun cuando la probabilidad como lógica de pensamiento cotidiano otorga un cierto sentimiento de seguridad sobre la acción, ésta puede tener resultados confusos, pudiendo tener dicha ambigüedad un papel importante en la significación.

Los significados que se crean a partir de un razonamiento probabilístico también están sujetos a contradicciones, ya sea por la imposibilidad de prever racionalmente las acciones a futuro, como por la emergencia de situaciones inesperadas que requieren de la puesta en marcha de otras estrategias de acción basadas en otro tipo de razonamiento, probablemente más afectivo o intuitivo. Esto no quiere decir que lo afectivo o intuitivo no sea susceptible de objetivarse y ser sustento del pensamiento probabilístico, pero sí que la mayoría de las veces surge espontáneamente pudiendo alterar por completo el curso de una acción. Como plantea De la Garza, esto tiene implicancias para el proceso de dar sentido en tanto supone que el significado que se le otorgue a una acción basada en un razonamiento probabilístico no es unívoco y puede estar sujeto a contradicciones (De la Garza, 2001).

Vinculado a ello, la *tipicidad* y el *conocimiento de recetas* (Schutz y Luckmann, 2001: 117), suponen que en la vida cotidiana las personas reaccionan de manera automática a situaciones previstas e imprevistas siguiendo conocimientos pautados y objetivados en recetas típicas que actúan como guías para la acción. No es que el conjunto de recetas ya estén *dadas* en el horizonte de cada experiencia, pero sí están presentes como material dispuesto a ser tomado y reapropiado en

cada situación como medios indiscutibles para resolver problemas específicos. Además del uso de recetas, el pensamiento cotidiano se basa permanentemente en el uso de *analogías* ya que en el momento de tomar decisiones las personas se apoyan de manera irreflexiva no consciente en casos típicos similares. Operar con analogías implica un razonamiento simultáneamente intuitivo y repetitivo que se basa en *puntos de referencia* (hechos o situaciones similares, no iguales) que otorgan cierta seguridad en el momento de tomar la decisión, así como disminuyen el sentido de responsabilidad (Heller, 1977: 306).

Similar a la analogía, la *imitación* de acciones, de modos de comportamiento o evocativa (Heller, 1977) tiene un papel fundamental en el actuar cotidiano, ya que toda acción generalmente se da teniendo como referencia cómo actuaron otros/as en situaciones similares. Mientras la imitación de gestos no requiere adecuarse a un cierto tipo de comportamientos, la emulación de acciones supone generalmente la imitación de *roles* preestablecidos. Con la imitación de roles la persona se apropia siempre de un comportamiento que es socialmente significativo y que tiene una carga más o menos ideológica, moral o normativa, aunque ello no sea necesariamente consciente ni se dé de manera homogénea (Heller, 1977). No obstante, aunque no sea del todo transparente, el asumir estos roles puede traer consigo la asimilación de prejuicios de diferentes tipos (morales, raciales, de clase, de género, religiosos) que operan en la acción y en la significación como saberes tácitos no cuestionables. Los prejuicios (juicios provisionales y particulares basados en la fe) son un ejemplo de *hipergeneralizaciones* que es la forma de razonamiento cotidiano que tiene que ver con la apropiación de los objetos en la vida cotidiana a partir de la subsunción de casos singulares en una generalidad (Heller, 1977).

Ahora bien, que las personas al momento de actuar se apoyen en casos precedentes que orienten *cómo* hacerlo no significa que se trate de una reproducción en la que no se inventa nada nuevo; por el contrario, lo que en algún momento dado funciona como referente análogo ha sido producto de objetivaciones anteriores que en las interacciones mismas pueden haber sufrido transformaciones. Es decir, siempre hay posibilidad de que la imitación y adopción de esos roles o prejuicios se haga de manera parcial y fragmentaria, rompiendo con los mismos o creando otros nuevos (De la Garza, 2001).

En definitiva, las formas de razonamiento cotidiano no son nunca pura teoría y la actividad cotidiana nunca es pura práctica (Heller, 1985: 73): los saberes-haceres descriptos nacen de las interacciones aunque en un momento dado se objetivan de ellas y pueden ser apropiadas por otras prácticas en otros contextos y situaciones. Las implicancias de ello para la construcción subjetiva es que los significados que se construyen al calor de la cotidianidad laboral no solo se reducen al nivel de la práctica más inmediata, sino que también remiten a sentidos contruidos en otros ámbitos de la realidad social, por lo que dependen también de otras mediaciones sociales y culturales. Se trata de una relación de mutuo condicionamiento: significados y razonamientos cotidianos son susceptibles de acumularse en estructuras que condicionan la acción y la significación futura, aunque ello no pueda ser reconocido como tal ni en los saberes prácticos ni en lo que los/as sujetos logran significar (De la Garza, 2001).

Reflexiones finales

En estas páginas recuperamos discusiones teóricas en relación a la importancia de la cotidianidad (y las relaciones que en este ámbito se establecen) en los procesos de aprendizaje y formación de clase, con la intención de resaltar la pertinencia de que el abordaje empírico de esta problemática en situaciones concretas, pueda dar cuenta cómo la dimensión afectiva y los saberes prácticos cotidianos inciden en los procesos de subjetivación en relación al trabajo. Lo que nos interesó mostrar a lo largo del texto fue cómo el tema de la formación de clase alude a procesos educativos que no tienen que ver con un problema racional de adquisición de conciencia ideológica, sino que se construyen en la complejidad de las interacciones cotidianas involucrando afecciones y formas de razonamiento práctico que pueden entrar en tensión y no ser del todo conscientes para los/as sujetos, y sin embargo configurar sus prácticas y experiencias.

En ese sentido, sostenemos que uno de los grandes desafíos del análisis de los procesos de subjetivación en relación al trabajo tiene que ver con reconstruir en cada situación concreta cómo las afectividades y *saberes-haceres* cotidianos intervienen en la creación de sentidos en torno al trabajo, y la forma en que esto incide en la construcción de voluntades colectivas. Así, las relaciones cotidianas no son un simple escenario de los procesos subjetivos, sino aquello que los

constituye y configura: es en la cotidianidad de los espacios de trabajo (y de otros ámbitos de la vida) donde se aprende, se construye conocimiento y se forjan los sentidos vinculados al trabajo y a la propia condición de clase.

Bibliografía

BERGER, P. y T. LUCKMANN. (2003), *La construcción social de la realidad*, Decimoctava reimpresión, Buenos Aires, Amorrortu.

DE LA GARZA, E. (2001), “Subjetividad, cultura y estructura”, *Revista Iztapalapa*, Vol. 21, N°50, Ene-Junio 2001, pp. 83-104.

DE LA GARZA, E. (2018), *La metodología configuracionista para la investigación social*, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana/Gedisa.

EYLES, J. (1989), “The geography of everyday life”, en DEREK, G. y WALFORD, R. (Eds.), *Horizons in human geography*, London, MacMillan, pp. 102-117.

HELLER, A. (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Madrid, Península.

HELLER, A. (1985), *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*, México, Grijalbo.

HELLER, A. (2004), *Teoría de los sentimientos*, Ciudad de México, Ed. Coyoacán.

HOBSBAWM, E. (2012), “Introduction: inventing traditions, en HOBSBAWM, E. y RANGER (Ed.), *The invention of tradition*, Cambridge, Canto Edition, pp. 1-14.

HOGGART, R. (1990), *La cultura obrera en la sociedad de masas*, México, Grijalbo.

GEERTZ, C. (1987), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

GRAMSCI, A. (1986), *Literatura y vida nacional*, México, Juan Carlos Editor.

GIDDENS, A. (1984), *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.

GIMÉNEZ, G. (2005), *Teoría y análisis de la cultura*, Vol. I., México, CONACULTA.

KOSÍK, K. (1967), *Dialéctica de lo concreto. Estudios sobre los problemas del hombre y del mundo*, México, Grijalbo.

LINDÓN, A. (2006), “Geografías de la Vida Cotidiana”, en LINDÓN, A. y HIERNAUX, D. (Dir.), *Tratado de Geografía Humana*, Barcelona, Anthropos-UAM, pp. 356-400.

LUKÁCS, G. (1969), *Historia y conciencia de clase*, Traducción de Manuel Sacristán, México, Grijalbo.

MONTARCÉ, I. (2015), *Trabajo y Acción Colectiva en la maquila informacional de los Call Centers*, Ciudad de México, Universidad Autónoma Metropolitana y Ediciones del Lirio.

MONTARCÉ, I. (2019), “Trabajo y subjetivación política: desafíos epistemo-metodológicos”, *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, diciembre 2019-mayo 2020, Vol. 9, N° 2, e061. ISSN 1853-7863.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (2013), *Filosofía de la praxis*, México, Siglo XXI.

SCHÜTZ, A. (1972), *Fenomenología del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Buenos Aires, Paidós.

SCHÜTZ, A. y LUCKMANN, T. (2001), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.

THOMPSON, E.P. (1989), *La formación de la clase obrera en Inglaterra*, Barcelona, Editorial Crítica.

ZEMELMAN, H. (1987), *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad I*, Ciudad de México, El Colegio de México.

Inés Montarcé: Doctora en Estudios Sociales (Estudios Laborales), Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México.

Lic. en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo. Becaria posdoctoral de reinserción del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Mendoza, Argentina. imontarce@gmail.com

Estrategias político-sindicales y políticas de formación en el sector de la energía eléctrica argentina. Una mirada comparada a los Sindicatos de Córdoba y Capital Federal en los años sesenta y setenta¹

Gabriela Scodeller

Recibido Julio 2020

Aceptado Agosto 2020

Resumen

El artículo se propone reflexionar en torno a cómo entendieron las organizaciones sindicales las formas de conocimiento, transmisión y construcción de saberes por parte de sus trabajadores en los años sesenta y setenta en Argentina, a partir del estudio comparado de dos sindicatos que expresaron, dentro de la misma rama de actividad económica, corrientes político-ideológicas bien definidas y enfrentadas en el período, así como modos igualmente diferenciados de abordar el proceso de formación de sus afiliadas/os y cuadros. En este marco, nos interesa iluminar desde la reconstrucción histórico-empírica, las posibles relaciones que pueden tejerse entre acción y reflexión, y explorar si el ámbito sindical fue concebido como un espacio de (re)elaboración y conceptualización política, por quiénes y con qué objetivos.

Palabras clave: Educación obrera – sindicatos - Luz y Fuerza – Argentina - años sesenta

¹ El artículo fue realizado en el marco del proyecto “Culturas sindicales en Mendoza, 1919-2019. Revisión historiográfica y proposiciones teórico-metodológicas a partir del estudio de los procesos de transmisión de experiencias entre trabajadores/as” (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo).

Political-union strategies and training policies in the Argentine electric power sector. A comparative glance to the Unions of Córdoba and Capital Federal in the sixties and seventies

Abstract

The article aims to reflect on how trade union organizations understood the forms of construction and transmission of knowledge of their workers in the 1960s and 1970s in Argentina, based on a comparative study of two unions that expressed, within the same branch of economic activity, well-defined and confronted political-ideological currents in that period, as well as equally differentiated ways of approaching the process of training of their affiliates and cadres. In this framework, we are interested in revealing, from a historical-empirical reconstruction, those possible relations between action and reflection, as well as exploring whether unions were conceived as a space for political (re)elaboration and conceptualization, by whom and with what objectives.

Key Words: Workers education – Unions - Luz y Fuerza – Argentina - sixties

Introducción

Cómo entienden los trabajadores y sus organizaciones las instancias formativas es el interrogante que atraviesa las líneas que siguen. ¿Son consideradas parte -o aparte- de la misma dinámica conflictual? ¿Potencian, o por el contrario obstaculizan las luchas? ¿Se influyen los procesos y tiempos de la formación con aquellos de la conflictividad social? ¿Cómo? Es nuestra hipótesis que, en un contexto de radicalización política y de intensificación de la protesta social como el de las décadas del sesenta y setenta en Argentina, fueron los sectores sindicales reformistas más que aquellos identificados con proyectos de transformación revolucionaria quienes estuvieron más preocupados por desarrollar tareas de formación.

Aquí intentaremos aproximarnos parcialmente a los interrogantes esbozados analizando dos sindicatos que expresaron, dentro de la misma rama de actividad

económica, corrientes político-ideológicas bien definidas y enfrentadas en el período, así como modos igualmente diferenciados de abordar el proceso de formación de sus trabajadores y cuadros. Nos referimos al Sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba (SLyF Cba) identificado con el Sindicalismo de Liberación -articulado en su máximo referente, Agustín Tosco- y al Sindicato de Luz y Fuerza de Capital Federal (SLyF CF) embanderado detrás del Sindicalismo de Acción Múltiple y de Participación -referenciado en la figura de Juan José Taccone-.

Un primer registro de las fuentes habilitaría a afirmar que este último prestó una importancia superlativa a la aplicación de una formación sistematizada (en sus aspectos técnicos, políticos y gremiales) en relación con otras experiencias sindicales contemporáneas y, en particular, si se lo pone en tensión con el primero, donde no encontramos actividades de este tipo para el período abordado. Siendo que más allá de la diferente magnitud de las empresas ambos planteles compartían un piso similar en cuanto al tipo de tareas realizadas, nivel de instrucción y buena remuneración salarial dentro de un sector estratégico de la economía que se había visto favorecido a partir del desarrollismo, otorgando gran peso político a sus organizaciones sindicales –que además contaban con elevados índices de afiliación- (Gordillo, 1999; Iñigo Carrera, Grau y Martí, 2006; Ghigliani y Grigera, 2011; Haidar, 2017)²; las enormes diferencias en materia educativa no deberían rastrearse en cuestiones objetivas relativas a la organización laboral o sindical³, sino que se relacionarían con la perspectiva estratégica que cada gremio asumió. Cabe analizar entonces, hasta qué punto sus políticas de formación se vinculan a las concepciones más generales que atravesaban a cada sindicato o, más bien, cómo esas estrategias político-sindicales suponían y nutrían nociones en torno a los modos en que las/los trabajadores construyen, transmiten y se reapropian de saberes.

2 Agradezco a Natalia Baraldo, Ana Elisa Arriaga, Bianca Tosco y Mabel Sessa la enorme generosidad con la que compartieron información y documentación relativa al Sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba, sin lo cual este trabajo no hubiese sido posible.

Para un estudio comparado de cómo estos sindicatos respondieron a las políticas privatizadoras en los años '90 que ancla en sus respectivas tradiciones sindicales, véase Drolas (2009).

3 El propio Taccone, refiriéndose al gremio metalúrgico –y sobre todo al perfil de sus dirigentes- decía: “La naturaleza de nuestra actividad y la estructura de nuestro sindicato nos obliga a una formación distinta” (Domínguez, 1977: 84). Pero como veremos, esa distinción respecto de otros sectores por las características de cada uno, no implicaba homogeneidad al interior del propio mundo de los lucifercistas.

Si bien el movimiento obrero constantemente realiza un análisis acerca de sus acciones, el momento en que las desarrolla y sus resultados, no siempre lo hace de una manera sistematizada. Ello ocurre en asambleas, pasillos, durante medidas de fuerza, reuniones informales tanto dentro como fuera del lugar de trabajo, etc. Si bien estas instancias son fundamentales en el proceso de formación política o reflexión sobre la práctica, otro modo, en el cual es posible suponer mayor direccionalidad o intencionalidad, lo constituye el desarrollo de experiencias institucionalizadas de formación, las que poseen además algún tipo de planificación y perdurabilidad. En ambas es posible advertir cómo se busca instalar o reforzar un modelo sindical, junto al tipo de dirigentes y trabajadores requeridos para el cumplimiento del rol que las organizaciones obreras deberían asumir en la sociedad. En el mismo contexto histórico, Luz y Fuerza Capital fue expresión del último mecanismo, mientras que Córdoba del primero. Pero, ¿de qué depende que se apueste por uno u otro, y cuál es el nivel de efectividad de cada uno?

En este marco, nos interesa iluminar desde la reconstrucción histórico-empírica, las posibles relaciones que pueden tejerse entre acción y reflexión. Si bien desde nuestra perspectiva las actividades formativas constituyen una práctica, ello no siempre fue entendido así por las y los propios actores. Por tanto, analíticamente consideramos pertinente distinguir aquél momento de la dinámica conflictual que se separa de la lucha misma (en sentido acotado) a fin de mirar la propia acción reflexivamente⁴. Ello nos permitirá explorar, para las convulsionadas décadas del sesenta y setenta, si el ámbito sindical fue concebido como un espacio de (re)elaboración y conceptualización política, por quiénes y con qué objetivos. A su vez, al articular dinámica social, acción sindical y educación política, entendemos que la formación político-sindical -acción poco explorada como tal por los estudios historiográficos- constituye una puerta de entrada para iluminar, desde otra arista, los derroteros de la lucha de clases en la historia reciente Argentina.

4 Con base en Gramsci (1997) y Piaget (1976), entendemos que la formación política impulsada por/en instancias gremiales es central en el proceso de conceptualización, de profundización de la acción -como primera instancia de toma de conciencia-.

Estrategias político-sindicales y políticas de formación

Antes de comenzar el análisis, recordemos brevemente que, formulado bajo la denominación de Sindicalismo de Acción Múltiple y de Participación, el núcleo dirigencial que condujo el sindicato de Capital en los años sesenta y setenta entendía que las organizaciones obreras no debían limitar su accionar a un plano meramente sindical –el que a su vez era comprendido en un sentido amplio que contemplaba aspectos gremiales y culturales tanto para el trabajador como para su familia-, sino que debían ocuparse del conjunto de la vida política y económica nacional. En este sentido proyectó un modelo de país en el cual se pugnaba por que la clase trabajadora sea partícipe “no solo en los cambios, sino también en la dirección de los mismos”⁵. Según esta “teoría de la acción múltiple” y “participación integral” que SLyF CF formuló:

“no se trata solamente de atender a las necesidades de los trabajadores... se trata de lograr la participación activa y responsable de aquellos que mayoritariamente forman parte de un pueblo. Una participación que se refiere a los centros del poder real, a las decisiones políticas, económicas y sociales”⁶.

Era una concepción que abrevaba fuertemente en la Doctrina Social de la Iglesia y en la ideología justicialista en cuanto a las nociones sobre armonía entre capital y trabajo o sobre la propiedad como bien común con función social, pero que fue más allá en la formulación del lugar que correspondía a los/las trabajadores en las instancias de gestión.

Para el Sindicalismo de Liberación nucleado en Córdoba, por su parte, sin desestimar las reivindicaciones económico-gremiales, los trabajadores debía plantearse “los grandes problemas que surgen de la dependencia” y no limitarse a “los estrechos márgenes del economicismo” que los coloca como mero “apéndice del sistema”; en este sentido fue claro en plantear el lugar del movimiento obrero “como factor de liberación nacional y social”. Buscaba, ante todo, ser una organización de lucha, remarcando la importancia de mantener una “práctica

5 SLyF CF, Revista Dinamis, Año IV, N°37, Buenos Aires, octubre 1971, p. 85.

6 Idem, p. 84.

eminentemente democrática” al interior del gremio, “sin exclusivismos ni discriminaciones”⁷ políticas y que denunció insistentemente a las “burocracias”, que enfatizó la necesidad de promover la participación activa de las bases como impulso y sostén de la movilización y la defensa de la unidad de acción con otros sectores combativos. De raigambre marxista, se definió también por “la lucha antiimperialista” hacia el “socialismo”, un socialismo de raíz heterogénea que anclaba en las banderas de los programas históricos del movimiento obrero argentino, donde debían “desaparecer las clases” y a los medios de producción, “socializarlos y ponerlos al servicio del pueblo”⁸.

Sobre estas bases programáticas se edificaron distintos mecanismos de formación político-sindical, que a su vez traducen distintas concepciones en torno a cómo los trabajadores realizan un aprendizaje individual y colectivo respecto de su propia experiencia e historia como clase –como de otras clases-. A continuación realizaremos un breve recorrido descriptivo por las actividades de formación desarrolladas por ambos sindicatos, para luego avanzar en una comparación entre ambos⁹. Dadas las diferencias, para una mejor comprensión es necesario presentar ambas experiencias por separado, para luego avanzar en una mirada cruzada de las mismas.

Cuando fue posible, nos interesó indagar en torno a: las características de los actores individuales y/o colectivos comprometidos en las tareas docentes; la concepción sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y en relación al sujeto adulto-trabajador que se tenía como destinatario, o la existencia de una concepción más amplia en torno a la transmisión de saberes que pueda desprenderse de instancias de aprendizaje menos formalizadas o no pensadas explícitamente a tal fin; los tipos de formación, modalidades, contenidos y objetivos perseguidos;

7 SLyF Cba, Eléctrum N°408, Córdoba, julio 1973, p. 6.

8 Salvo el caso señalado, las citas corresponden a conceptos vertidos por Tosco en el debate sostenido con J. Rucci durante el programa televisivo Las dos campañas en febrero de 1973, publicado luego en la revista Así, véase Lannot, Amantea y Sguiglia (1984: 245-294).

9 Si bien nuestra mirada comparada se centra en estas dos organizaciones por expresar más claramente dentro del sector visiones enfrentadas, cabe señalar que otros sindicatos y la propia Federación Argentina de Trabajadores de Luz y Fuerza (FATLyF) fueron construyendo espacios de formación en esta etapa. Esta última creó su Instituto de Formación Social y Capacitación Sindical en 1967 e impulsó la instauración de Centros de Capacitación Técnica regionales (en Rosario 1962, Mendoza 1964, Mar del Plata 1965, Santa Fé 1967, Tucumán 1970, La Plata 1972) en convenio con Agua y Energía (FATLyF, Contacto N°92, Buenos Aires, julio 1973, p. 53).

el tipo de dirigente, de organización gremial y de trabajador/a que se pretendía tornear con cada ejercicio educativo; el nexo más o menos explícito que los actores sindicales establecían entre el desarrollo de las acciones pedagógicas en/con procesos conflictuales; el diagnóstico en que basaban la necesidad de la formación; y sus resultados.

El modo de aproximación al tema en cada caso varió dadas las propias prácticas formativas, más o menos sistematizadas, implementadas por cada sindicato. Para el SLyF CF, las fuentes fueron las numerosas publicaciones de diversa índole producidas por su Instituto de Capacitación Sindical y materiales utilizados en los espacios de formación, disponibles en distintas bibliotecas y acervos documentales. Para el SLyF Cba, dado que la formación político-sindical debió mirarse a través y en la cotidianeidad gremial, recurrimos en gran medida a los testimonios y observaciones sobre la dinámica sindical recogidos por Martha Iris Roldán (1978) en su trabajo de campo realizado entre 1973 y 1974¹⁰, de particular relevancia dada la ausencia de insumos específicos producidos para las instancias de formación. En ambos casos su utilizó la prensa sindical, *Dinamis* y *Eléctrum* respectivamente¹¹.

Capital Federal: la formación como acción

La búsqueda sistemática de participación en esferas decisorias de la vida política nacional requería de un “sindicalismo moderno”¹², es decir, con una clase dirigente preparada y trabajadores igualmente formados técnica y políticamente¹³. De allí la centralidad que ocuparía en su esquema o “filosofía de la participación”¹⁴ una

10 En esos años la autora realizó entrevistas a 18 dirigentes, 58 delegadas/os, militantes y activistas, y a 157 afiliadas/os.

11 Si bien las mismas pusieron en circulación las nociones aludidas más arriba y en tanto tal funcionaban como herramientas para la formación de afiliados, activistas y bases, excede a las posibilidades de este artículo realizar un análisis de las políticas de comunicación de cada organización.

12 SLyF CF, Instituto de Capacitación Sindical. Ciclo de estudio semanal especialmente programado para las Subsecretarías de zonas. Buenos Aires, Secretaría de Cultura, 1967, s/n.

13 En esta línea afirmaban: “No cabe duda que la educación de los trabajadores a nivel Sindical, juega un papel primordial en el cual los Sindicatos tienen obligación moral y espiritual de cumplir, a efectos de poder desarrollar la actividad gremial con militantes que están en un nivel óptimo de condiciones que permitan efectuar una actividad múltiple y planificada, adecuada a la época contemporánea de este mundo moderno en que vivimos” (SLyF CF, Memoria y Balance, Julio 1967 – Junio 1968. Buenos Aires, Sindicato Luz y Fuerza Capital Federal, 1968 –el resaltado es nuestro).

14 SLyF CF, Revista *Dinamis*, N°136, octubre 1967.

formación metódica, tarea que como era de esperarse, tampoco fue dejada en manos ajenas. En tanto organización obrera, afirmaban: “es nuestra obligación brindar la oportunidad de capacitar al hombre para lograrlo por sí mismo”¹⁵. Embebido en el humanismo cristiano, dicho objetivo no se reducía a la formación del militante gremial sino que apelaba al trabajador como ser social más allá del trabajo, a su “deseo de instrucción” y “sed de saber”¹⁶, perspectiva integral que incluía a todo miembro del sindicato y su familia.

En términos estrictamente educativos¹⁷, el SLyF CF distinguió entre cuatro tipos de formación¹⁸. Aquella “técnica” o “capacitación para el trabajo mismo” donde entraban los cursos que el sindicato dictaba en las empresas de energía atendiendo a la demanda de capacitación profesional. Estaban a cargo de la Comisión de Capacitación y Becas dependiente de la Secretaría Gremial, quienes también se ocupaban de las becas de estudio secundario y universitario por CCT para trabajadores y familiares. En línea con esta atención al perfeccionamiento profesional, también se firmaron varios convenios con el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET).

Un segundo tipo era la “formación social o humana”, que incluía desde actividades que propiciaban el desarrollo personal hasta aquellas que hacían al manejo y administración de las obras sociales y demás servicios sindicales. En esta línea estaban los cursos y carreras organizadas a través de su Escuela de Artes y Especialidades o del Instituto Femenino Sindical. Desde 1973 varias de éstas fueron reconocidas oficialmente por el CONET, otorgándoseles certificados habilitantes de validez nacional. Asimismo, bajo el slogan “Cultura del pueblo y para el pueblo” se apostó a la educación de adultos. La Escuela Media Comercial que funcionó desde 1972 permitía a afiliados y familiares -luego se aceptó a cualquier trabajador/a mayor de edad-, obtener de modo acelerado el título de Perito Mercantil. En la misma línea, en acuerdo con la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) posteriormente se inauguraron cinco Centros de Estudio de Nivel Secundario

15 SLyF CF, *Dinamis Quincenal*, Año IV, N°186, 20/05/1970, p. 10.

16 Ídem.

17 En ninguno de los dos casos tomaremos las actividades de índole cultural y deportiva, que podrían analizarse como formas de sociabilidad más amplias en las que se ponían en juego las concepciones que se buscaba difundir. Aunque presente e importante en ambos gremios, cabe aclarar que en el caso del SLyF CF estas actividades fueron mucho más numerosas y variadas.

18 Al respecto véase SLyF CF, *Educación sindical*, Bs. As., Secretaría de Cultura, Serie Apuntes para trabajar, 1974, pp. 5-11.

(CENS) bajo la modalidad de bachilleratos, los que funcionaron en la provincia de Buenos Aires¹⁹. Mientras se buscaba permanentemente “establecer contactos con institutos similares, Centros de Estudios socio-políticos y Universidades”²⁰, los sindicatos eran ubicados en dicho esquema como actores ineludibles. Sintetizando la visión que sostenía su mirada educativa y en la que articulaban participación y una promoción cultural en sentido amplio –en clave “nacional” y “popular”-, a fines de 1973 durante una asamblea de delegados en que se firmaron convenios con distintas entidades educativas planteaban: “Permanentemente decimos ‘Cultura del Pueblo y para el Pueblo’, y ¿quién mejor indicado para cumplir este lema que una organización gremial?”²¹.

Otro tipo de formación fue la “sindical” propiamente dicha, entendida como una “capacitación para la conducción gremial”, a cuyo fin se creó en 1962 el Instituto de Capacitación Sindical (ICS), dependiente de la Secretaría de Cultura. Con un importante sustrato político, sus programas se proyectaban para el activismo sindical en sus distintos niveles, aunque con el tiempo también fue ampliando el marco de destinatarios. A partir de entonces y hasta su interrupción por la intervención que sufre el sindicato con el golpe de 1976, realizó una intensa y variada actividad. Así sintetizaban su rol y concepción:

“Vista la necesidad que el sindicalismo moderno experimenta en las actuales circunstancias, caracterizadas por la irrupción de la ciencia y la tecnología, como factores esenciales del progreso de las naciones, de contar con dirigentes que se interesen por la interpretación de los fenómenos económico-sociales de nuestra época y el deseo de orientar la participación de los trabajadores en el análisis y solución de los problemas nacionales, promoviendo la actividad gremial de mujeres y hombres de nuestra Organización, el Instituto de Capacitación Sindical de Luz y Fuerza ha concentrado sus esfuerzos en el estudio, investigación y adiestramiento de sus

19 La articulación con DINEA tiene su antecedente bajo el gobierno militar, cuando en 1970 se abrieron ocho centros dependientes de dicho organismo en los que se dictaban cursos de educación de adultos. SLyF CF, Dinamis Quincenal, Año IV, N°186, 20/05/1970, p.10.

20 SLyF CF, Instituto de Capacitación Sindical, Buenos Aires, Secretaría de Cultura, 1971, p. 25.

21 SLyF CF, Dinamis Interno, Año VII, N°229, 27/12/73, p. 17 –resaltado en original.

cuadros sindicales, para proyectarlos hacia los niveles de conducción local y nacional”²².

La formación era concebida como un derecho al que la organización debía atender, pero también como una obligación personal, y así lo expresaban al invitar a los distintos eventos: “Compañero: Es un deber de militante estar preparado y actualizado. Nuestra organización le brinda las mejores posibilidades. Inscribase”²³.

A lo largo de los años el ICS mantuvo una estructura de funcionamiento relativamente estable, aunque con una serie de modificaciones en las materias desarrolladas y el plantel docente que las dictó. La constante, que atraviesa toda la experiencia aunque con distintos énfasis, fue la preocupación por articular en la formación aspectos gremiales, socio-económicos y también político-culturales, que tendieran a dotar de herramientas a los trabajadores para su involucramiento activo en la toma de decisiones ya sea en el sindicato, en su espacio laboral, o en un plano gubernamental.

Con tal fin se desplegaron una multiplicidad de instancias formativas, pero la principal fue el ‘Curso Básico de Capacitación Sindical’ de dos años de duración. Para el propio sindicato éste era “el fundamento sólido de toda la estructura del Instituto”²⁴. Organizado en dos niveles de cuatro a cinco meses aproximadamente cada uno, estuvo destinado a delegadas/os, militantes y afiliadas/os en general. En este marco, además de las materias del programa, se organizaban conferencias y mesas redondas con debates sobre problemáticas de actualidad, visitas a lugares de trabajo y proyecciones audiovisuales sobre temas políticos, sociales y económicos²⁵.

22 SLyF CF, Memoria y Balance, Julio 1969 – Junio 1970. Buenos Aires, Sindicato Luz y Fuerza Capital Federal, 1970, p. 9

23 SLyF CF, Dinamis Quincenal, Año IV, N°186, 20/05/1970, p. 32.

24 SLyF CF, Dinamis Interno, Año VII, N°227, 31/10/73, p. 34. Nos hemos abocado al estudio en detalle de los contenidos desarrollados en otro artículo. Por una cuestión de espacio –y porque no serviría a los efectos de la comparación con el caso cordobés- no nos referiremos aquí a los distintos programas de estudio y materias.

25 En su estudio contemporáneo sobre educación sindical en Argentina, H. Belloni Ravest destaca que las actividades del ICS se realizaban “con el apoyo pedagógico de proyecciones cinematográficas, apuntes didácticos, mesas redondas, conferencias, y una excelente biblioteca especializada” (1973: 15). Por ejemplo, en 1967, el ‘Ciclo abierto de conferencias con debate’ contó con 300 participantes y las

Entre las instancias que acompañaban dicho Curso Básico y que de alguna manera replicaban los contenidos allí desarrollados en otros ámbitos, se encuentran los ‘Cursillos Intensivos’ que se llevaban a cabo en las distintas Subsecretarías de zona, destinados para los cuerpos de delegados o comisiones de zona. Del mismo modo, las ‘Jornadas Básicas’ que surgieron en 1968 “por inquietud de los compañeros militantes para su mejor capacitación”²⁶ se realizaban los días sábados en jornada completa, participando de ellas delegados y activistas²⁷. Durante los primeros años de funcionamiento del ICS también se prepararon conferencias informativas sobre temáticas coyunturales, las que se implementaban una hora antes de iniciarse las asambleas mensuales de delegados²⁸. Por otro lado, se organizaron ‘Cursos intensivos para delegados’ y ‘Cursos especiales para dirigentes gremiales’, en los que se abordaban cuestiones más específicas. De modo complementario y para quienes habían atravesado ya por el Curso Básico, algunos años se realizaron ‘Cursos para egresados’ o ‘Cursillos especiales’, los que buscaban profundizar la capacitación en aspectos de la gestión y vida sindical, así como ofrecer nuevas herramientas de análisis histórico y político coyuntural.

Para la ampliación de la formación también se gestionaron becas e intercambios con otros centros de estudio. Ya sea en el exterior o a nivel local, muchas estuvieron auspiciadas por el Instituto Americano para el Desarrollo del Sindicalismo Libre (IADSL) de la AFL-CIO norteamericana²⁹, aunque hubo otras provenientes de instituciones académicas nacionales. Por otro lado y también como instancias en que se buscaba profundizar “los conocimientos recibidos” en el ICS, se apostó a la conformación de ‘Equipos de trabajo’, en los que tanto estudiantes como egresados de los Cursos Básicos realizaban tareas de recolección de datos a fin de elaborar distintos tipos de informes. De esta manera a la vez que continuaban su

proyecciones del ‘Ciclo de cine sobre problemas sociales y gremiales’ organizadas junto con el Cine-Club congregó a 200 asistentes, entre alumnas/os, delegadas/os y afiliadas/os (SLyF CF, Memoria y Balance, Julio 1967 – Junio 1968, Op. Cit.

26 SLyF CF, Memoria y Balance, Julio 1969 – Junio 1970, Op. Cit.

27 En 1974 se estableció una modalidad novedosa para éstas, incorporando a las familias de los afiliados, bajo el argumento de la importancia que revestía “la participación total del ámbito familiar del trabajador en el actual proceso de capacitación para la reconstrucción nacional” (SLyF CF, Dinamís Interno, Año VIII, N°236, 31/10/74, p. 26).

28 SLyF CF, Revista Dinamís, Año XXI, N°89, marzo 1965.

29 La relación del SLyF CF con el sindicalismo norteamericano provocó fuertes denuncias en la época, especialmente de los sectores combativos nucleados alrededor de la CGT de los Argentinos, como bien muestra su Semanario CGT.

formación, “procuran al Sindicato información de tipo social, cultural, gremial, etc”³⁰. Entre otros, se realizaron estudios comparados de convenios colectivos, sobre historia del movimiento obrero argentino, o sobre participación de los trabajadores en las decisiones de las empresas.

Desde un primer momento se buscó la combinación de saberes técnicos, científicos y políticos, teóricos y prácticos, ya fuese en los contenidos impartidos como en la complementariedad de perfiles de quienes estaban a cargo de desarrollarlos. De allí que los docentes que participaron del ICS provenían de instituciones académicas, en su gran mayoría varones oriundos de las ciencias sociales y humanas (economistas, sociólogos, historiadores, abogados, entre otros); quienes en algunos casos, sobre todo al principio, habían participado en otras experiencias de formación sindical vinculadas al sindicalismo cristiano (Scodeller, 2011). Por otro lado, las materias más directamente vinculadas al quehacer político-sindical fueron dictadas por varios de los principales dirigentes de la organización.

Finalmente, contaron para acompañar todo este proceso con una biblioteca especializada, que a lo largo de los años fue nutriéndose con los materiales propuestos por el plantel docente. Se sumó una activa política de publicaciones, transformando lo que eran materiales didácticos -elaborados por los profesores para acompañar el dictado de las clases- en documentos que, por el interés que despertaban, fueron puestos a la venta. Para 1971 eran más de 20 los títulos, monografías de entre 100 y 200 páginas que circulaban entre el conjunto de las y los afiliados³¹. Posteriormente el Instituto inclusive editaría títulos que no necesariamente correspondieron a materias o cursos dictados.

Si bien no contamos con datos precisos sobre el alcance o grado de participación de las y los trabajadores lucifuercistas en el conjunto de las actividades del Instituto, el propio sindicato estimaba que desde sus orígenes hasta 1974, habían pasado por las mismas “15.000 compañeros”³². Como hemos mencionado, los distintos espacios formativos tuvieron sus destinatarios específicos aunque

30 SLyF CF, Memoria y Balance, Julio 1965 – Junio 1966, Buenos Aires, Sindicato Luz y Fuerza Capital Federal, 1966, p. 18.

31 SLyF CF, Instituto de Capacitación Sindical, Op. Cit., p. 27.

32 SLyF CF, Cultura y Deporte en Luz y Fuerza. Buenos Aires: Secretaría de Cultura, 1974, p. s/n.

estuvieron abiertos a afiliadas/os y activistas en general, e inclusive muchas veces apostaron a incorporar a públicos más amplios (desde miembros de otras organizaciones sindicales hasta estudiantes, pasando por las familias de los trabajadores); quienes en palabras del responsable del ICS, Hugo Caruso, se arribaban “dada la seriedad y responsabilidad que ha acreditado el Instituto”³³. Con ello, el SLyF CF apostaba a extender el espectro de interlocutores de su “filosofía de la participación”, objetivo que se profundizaría a partir de 1972 puesto que como venía pregonando desde hacía tiempo, no serían sólo los sindicatos quienes requerían de dirigentes capacitados sino el país entero “el que los necesita para hacer frente al nuevo desafío histórico, al nuevo proyecto político en que la Argentina se encuentra inmersa: el proyecto de la integración y liberación latinoamericana”³⁴.

Finalmente, un cuarto tipo de formación era aquella destinada a “la conducción de las empresas y del estado”, correspondiente a una etapa “que recién comienza” en la que los sindicatos “apuntan a participar políticamente a través de la autogestión empresaria y en la gestión de gobierno”³⁵. Aquí entraban los cursos sobre ‘Autogestión’ que en 1973 se realizaron en la empresa Servicios Eléctricos del Gran Buenos Aires (SEGBA) y los ‘Seminarios Intensivos sobre Participación-Cogestión-Autogestión’ que se dictaron en el marco de los Cursos Básicos del ICS durante 1973 y 1974. No por casualidad, de la mano del autodenominado proceso de autogestión iniciado por entonces en dicha empresa, se anunció que el Ciclo 1974 había sido estructurado “en torno al tema central ‘La participación de los trabajadores’”³⁶.

Al respecto de las distintas acciones mencionadas, Caruso sostenía que no se trataba de competir con otras instituciones sino “de que el trabajador, como protagonista del proceso de liberación, no renuncie al papel que le corresponde participando en su propio proceso educativo”³⁷. Acorde al pensamiento lucifuercista, no se trataba sólo de tener un trabajador más preparado –técnica, política y culturalmente-, sino de ser parte del proceso de definición de los

33 SLyF CF, *Dinamis Interno*, Año VI, N°211, 17/05/1972, p. 27.

34 SLyF CF, Instituto de Capacitación Sindical. *Educación sindical para la reconstrucción nacional*, Buenos Aires, Secretaría de Cultura, 1974, p. 6.

35 SLyF CF, *Educación sindical*, Op. Cit., p. 5.

36 SLyF CF, *Educación sindical para la reconstrucción nacional*, Op. Cit., p. 10.

37 SLyF CF, *Bachillerato especializado para adultos* Buenos Aires, Secretaría de Cultura, 1974, p. 5.

conocimientos que éste requería. En este sentido, la relación que se plantearon con los saberes técnico-científicos de ningún modo sería en un lugar de subordinación. Por un lado, a partir de la búsqueda de “perfeccionamiento”³⁸ de los militantes gremiales, que significaba que éstos “logren dentro de su campo de acción sindical, manejarse con los mejores elementos técnicos, estadísticos, morales, éticos, etc.”³⁹, puede comprenderse mejor el interés del SLyF CF por las ciencias sociales y la búsqueda de vínculos con expertos de dichas áreas, no sólo como docentes sino como aliados estratégicos capaces de aproximar al mundo sindical la producción proveniente de ámbitos académico-científicos⁴⁰. Sin embargo, no se trataba solo de recuperar esos conocimientos para el movimiento obrero, sino de asumir un rol activo en la producción de datos y análisis que mejorasen su quehacer militante. Ejemplo de ello fue el ‘Censo de Afiliados’ que el Centro de Estudios Económicos y Sociales (CEES) dependiente de la Secretaría General Técnica del Sindicato realizó en 1969-1970. Otro ejemplo de dicho ensamblaje fue la elaboración del trabajo que se publicó a fines de 1972 bajo el título ‘Pautas para una política nacional’, catalogado por el semanario Siete Días como “Un programa en busca de partido”⁴¹.

Es importante recordar además que este sindicato estuvo directamente involucrado en la creación del Instituto de Capacitación y Formación Social Sindical (ICFSS) de la Confederación General del Trabajo (CGT) normalizada en 1963. En sintonía con su propio instituto, el eje de intervención de éste fue “obtener en poco tiempo un plantel extraordinario de compañeros capaces de asumir puestos de dirección y gobierno en cualquier momento”⁴². El responsable de la Secretaría de Prensa, Cultura, Propaganda y Actas de la CGT a cargo del ICFSS fue el dirigente lucifuercista Luis Angeleri, y varios de los profesores provenían del ICS (Scodeller, 2013). En la misma línea y profundizando su mirada integral sobre educación obrera, a partir de 1973 el SLyF CF imaginó una propuesta educativa para el movimiento obrero de

38 SLyF CF, *Dinamís Quincenal*, Año III, N°187, Buenos Aires, 04/06/1969, p. 17.

39 SLyF CF, *Ciclo de estudio semanal especialmente programado para las Subsecretarías de zonas*, Op. Cit., p. s/n.

40 “Indudablemente la capacitación cumple en el movimiento obrero un rol importante, que permite por medio del estudio de las Ciencias Sociales un esclarecimiento total y actualizado, que luego se efectiviza en la conducción y dirección de sus cuadros orgánicos” (SLyF CF, Instituto de Capacitación Sindical, Op. Cit., p. 6).

41 Véase la reproducción de la nota en SLyF CF, *Dinamís Interno*, Año VII, N°219, 18/01/73, p. 12.

42 CGT, *Boletín Informativo Semanal*, Buenos Aires, N° 26, 9 al 15 de agosto de 1963, p. 10.

conjunto que, afirmaban, “no puede ser sino la preparación concreta para la conducción de ese mismo proceso liberador”⁴³. Este gremio aportaba a la CGT –en tanto máximo órgano de representación del sindicalismo a nivel nacional– un proyecto de “universidad de los trabajadores, para los trabajadores” basándose en su propia experiencia en la materia. Ya fuese en el plano sindical o laboral, el proceso de formación se sustentaría sobre la práctica cotidiana de los sujetos. La educación era entendida como un “proceso de liberación individual y social”⁴⁴, sobre todo cuando el trabajo era utilizado como el instrumento educador. Éste constituía el basamento de la educación, por ello no se trataba de crear una nueva institución, sino de reconocer lo que ya se hacía en gremios o fábricas. Esta concepción hacía de la universidad una institución “abierta”, “exclaustrada”, que no remitía a un recinto sino a “programas y tareas de aprendizaje, estimuladas y luego reconocidas por la dirección del movimiento obrero”⁴⁵. Pensaban una estructura en la cual la CGT cumpliría las funciones de un rectorado, los sindicatos ocuparían el nivel de las facultades/departamentos, mientras que los ámbitos de trabajo o sindicatos se equiparaban al espacio áulico. En el camino de conformar esta Universidad Sindical, proponían crear el Instituto de Altos Estudios Sindicales (IDAES) de la CGT. Su función, una vez más, sería “formar a los trabajadores para la conducción gremial y para su participación en las decisiones empresarias y del Estado”⁴⁶. Así, mientras recurrían a los aportes y acompañamiento de cuadros técnicos en distintas materias, se prepararían ellos mismos como profesionales en una universidad de y para las/los trabajadores.

Córdoba: la formación en la acción

Como hemos advertido, el ángulo de observación y el tipo de fuentes cambia a la hora de analizar las políticas de formación en el SLyF Cba. En el mencionado estudio de M. Roldán, ésta realiza, en forma de breve encuesta, una pregunta sustancial para nuestro análisis:

43 SLyF CF, Educación sindical, Op. Cit, p. 43.

44 SLyF CF, La nueva educación argentina, Buenos Aires, Secretaría de Cultura, Serie Apuntes para trabajar, 1974, p. 34.

45 Idem, pp. 34-35 –resaltado en original.

46 SLyF CF, Educación sindical, Op. Cit, p. 43.

“Considerando los últimos cinco años, ¿cuáles diría Ud. que fueron las metas concretas del sindicato? Sírvase mencionar por lo menos tres de la siguiente lista enumerándolas por orden de importancia.

1. Mejorar la educación y desarrollo espiritual de los trabajadores.
2. Obtener mejores beneficios de tipo económico o en las condiciones de trabajo.
3. Concientizar políticamente a los trabajadores.
4. Lograr mayor influencia en la gestión o administración de la Empresa.
5. Movilizar políticamente a los trabajadores.
6. Lograr la unificación y fortalecimiento del movimiento obrero
7. Otra, especificar” (Roldán, 1978: 222)

Entre los dieciocho dirigentes –miembros del Consejo Directivo (C.D.) desde 1966- entrevistados, las opciones que obtienen mayor respuesta son la 2 como primera opción, la 6 como segunda y la 5 como tercera. Sólo diez de ellos colocan la 3 como cuarta opción. Según se desprende del relato de la autora y de las entrevistas citadas, las reflexiones en torno a esta cuestión se direccionaron más hacia un plano teórico –definir la conciencia de clase de las/los afiliadas/os y cuánto ésta se alejaba o aproximaba a una concepción socialista revolucionaria-que práctico –cómo se orientaba dicho proceso-. En relación a esto último, sintetiza Roldán: “Tosco y otros dos dirigentes mencionaron las luchas, el contacto directo y la discusión entre el Consejo y la base, los delegados, las asambleas y Electrum. Los demás enfatizaron estos dos últimos medios, la actuación de los delegados, las elecciones y en menor escala la relación dirigente-base” (1978: 238). Así como para los dirigentes, las/los activistas, delegadas/os y militantes entrevistados no incluían “la tarea de ‘concientización política’ en la definición de su función o, en caso de mencionarla, le daban una connotación de transmisión de mensajes del C.D., definiéndose así como intermediarios entre el Consejo y la base afiliada” (1978: 249).

A partir de las palabras de uno de los dirigentes entrevistados, no se vislumbra una falta de interés en la cuestión, sino más bien cierta mirada artesanal sobre el proceso formación: “Ciertamente que hemos tratado de concientizar, a través de las asambleas generales y del Electrum especialmente, pero depende mucho

también de la claridad del dirigente y de la tarea diaria del activista, en su sección. El nivel de la discusión política depende mucho de quién esté en cada sección y de las características de cada uno...” (Roldán, 1978: 239)

La prosecución -más o menos consciente- de estos métodos, que suponían una dinámica cotidiana de formación, es fácil de rastrear en Tosco. Considerando -como distintos estudios han demostrado- la relevancia de su figura en el entramado del SLyF Cba, se comprende que dicha organización haya asumido una concepción de formación en movimiento. Entrevistado por Roldán dice:

“...[los sindicatos] pueden actuar como escuela primaria de la revolución; movilizar y participar en el proceso de lucha de clases; profundizar y llevar a sus límites la conciencia revolucionaria de los trabajadores, dándoles la base para su desarrollo, de acuerdo a los niveles alcanzados por los compañeros.

-¿A través de qué medios?

De la discusión permanente de los hechos cotidianos, el análisis de los problemas de todos los días, la instrumentación a todos los niveles predicadores, desde el asado a la discusión informal con los compañeros que se acercan al sindicato; (señalando a los presentes) estamos constantemente discutiendo política, confrontando nuestras posiciones. Por supuesto, la lucha es fundamental y la represión también concientiza. El Eléctrum es muy importante y la práctica democrática que seguimos en el sindicato, las asambleas, las reuniones con los delegados. Personalmente creo que nuestro periódico es un medio importante de comunicación con los afiliados... Es también un vehículo para la concientización de los trabajadores...” (Roldán, 1978: 241-242)

De igual modo, las demás entrevistas realizadas por Roldán ponen de manifiesto que la formación y circulación de saberes era entendida de un modo menos formalizado que en el caso del SLyF CF, que venía de la mano de otras acciones de lucha, pero no como una práctica en sí misma que hubiese requerido de alguna instancia específica. Como sintetiza uno de ellos al referirse a la lucha gremial y a la función del dirigente:

“...Si es ágil, al mismo tiempo que soluciona problemas básicos, le da la interpretación política a la reivindicación, que no es suficiente, que lo que recibe es fruto de la lucha y que debe seguir luchando y así solucionar dos problemas, el inmediato y el final” (roldán, 1978: 223)

En la misma línea abrevan los comentarios de doce de dichos dirigentes encuestados, quienes mencionan el ascendiente de Tosco en su propio cambio de concepción sobre el rol sindical (Roldán, 1978: 295); situación que podría hacerse extensiva para pensar la dinámica de construcción y transmisión de saberes hacia el conjunto de militantes, activistas y bases del gremio⁴⁷. En otros casos también se mencionó la influencia de las organizaciones políticas a la que cada cual pertenecía, la propia intervención y observación de los acontecimientos en asambleas o lugares de trabajo o en las movilizaciones (Roldán, 1978: 224). En otras palabras, espacios de reflexión que excedían el ámbito gremial o instancias no formalizadas de aprendizaje como lo son: pasillos, asambleas, ámbitos de socialización y de lucha, contribuían a articular “... toda esa rica experiencia colectiva [que] si bien no hace la revolución, contribuye a avanzar hacia ella” (Roldán, 1978: 227).

Atendiendo a variadas descripciones, aparece una secuencia donde las medidas definidas en dichas asambleas eran luego comunicadas en cada sección de trabajo a través de las y los delegadas/os y al conjunto de afiliados/as a través de la publicación *Eléctrum*. Ante conflictos o medidas puntuales, la propia Comisión Directiva del sindicato visitaba los lugares de trabajo organizando allí reuniones en las cuales se explicaban las decisiones tomadas. Puede pensarse que las

47 A su vez, en su respuesta a la ‘Carta abierta de José Ignacio Rucci a Agustín Tosco’, este último deja traslucir su concepción sobre los modos en que la clase obrera aprende: “Es cierto que siempre tengo mucho que aprender. Lo importante es que aprendo y me inspiro en mis propios Compañeros, en la dramática realidad que vive nuestra clase, en la firme determinación de nuestro Pueblo para superar la encrucijada que padece. De allí aprendo, ludo y escribo”. *SLyF Cba, Eléctrum*, N° 371, octubre 1972, p. 4. Pero por otro lado, en respuesta a una solicitada de Rucci en que éste se refería peyorativamente a la “galanura del idioma” y “dialéctica teórica” de Tosco –habiéndolo el metalúrgico leído sólo el *Martín Fierro*–, éste responde: “Creo que no es un defecto hacer todo lo posible para aprender las cosas que nos han de defender mejor de nuestros explotadores; quien renuncia a ello no puede alegar humildad sino desidia y negligencia, que en última instancia sólo serán útiles a quienes pretenden mantenerse por siempre sometidos” (*SLyF Cba, Eléctrum*, N°384, enero 1973, p. 4 – La nota de Rucci apareció en diversos medios en enero de 1973 bajo el título ‘Las verdades escondidas tras el velo intelectualizado de un dudoso dirigente gremial. A. Ud. Señor Tosco me refiero’). Es decir, si bien el estudiar era valorado positivamente, no aparece como una actividad puesta de gran relieve. A su vez, es interesante marcar que aquí no aparece tan claramente como en el primer fragmento citado, la referencia a un sujeto o práctica colectiva.

anteriores actuaban como instancias de circulación de información y también de formación, siempre en un plano no planificado ni pensado específicamente a tal fin. Así como Roldán destaca el rol central de activistas y delegados como intermediarios en el vínculo dirigentes-bases, los distintos relatos marcan el trabajo cotidiano y artesanal de persuasión. Uno de los dirigentes entrevistados por la investigadora sostenía que “Muchas veces en los paros netamente políticos la posición de la Asamblea no era en un principio asumida por todos los afiliados, de ahí la importancia de explicarles los motivos, la necesidad de la lucha y entonces salían porque comprendían que la lucha era justa” (Roldán, 1978: 236); mientras que uno de los obreros de Villa Revol afirmaba “... Aquí en cambio [compara con otros sindicatos] se nos machaca la solidaridad en la lucha, que todos los trabajadores nos necesitamos, que un gremio solo no sirve...” (Roldán, 1978: 274).

Cabe señalar que en el registro de Roldán, quien recordemos a lo largo de su investigación participó entre 1973-1974 como observadora en las distintas instancias de la vida sindical, casi no hay referencias a actividades de formación específicas y cuando aparecen en la voz de los entrevistados, es en forma de reclamo, es decir señalando su ausencia. Consultado acerca de la escasa participación de los afiliados en las asambleas⁴⁸, uno de los dirigentes afirmaba: “Es difícil llegar a los indiferentes, si hiciéramos cursillos vendrían los mismos” (Roldán, 1978: 240). En la misma línea, un activista le mencionaba:

“Es cierto que falta conciencia de clase entre los compañeros de base, pero también es cierto que falta formación de cuadros para hacer que la gente se interese en los asuntos del sindicato, pocos venían a las asambleas y el C.D. no hacía nada para integrarlos orgánicamente. ... podría haber habido tareas que sirvan para la concientización, una escuela sindical, películas, debates, más preparación para ese

48 A éstas asistían activistas, militantes, delegados, pero no lo hacían de modo masivo las bases del gremio. Algunos de los testimonios que recoge la autora como sus propias impresiones en tanto observadora ponen en tensión la idea idealizada de este espacio como un ámbito en que se ejercía la democracia de base, el que habría funcionado más bien como un “mecanismo para convalidar o consentir las proposiciones del Consejo” (Roldán, 1978: 332) en relación a las definiciones gremiales; mientras que el cuidado de la unidad interna, la superioridad discursiva de Tosco y el uso de los tiempos, obturaban discusiones reales a la hora de tomar decisiones de índole político.

socialismo que se menciona tan frecuentemente en los discursos del Gringo” (Roldán, 1978: 261)

Luego, ante la pregunta puntual de la investigadora: “Hablando de concientización, y aparte de las luchas, ¿había alguna actividad orgánica auspiciada por el Consejo para ayudar en ese sentido, o se dejaba librado a la suerte de cada uno?”, éste responde: “Al azar de cada uno... La participación depende completamente de la inquietud, de las motivaciones de cada uno...” (Roldán, 1978: 269). Así continúa con su crítica, respecto de la biblioteca sindical: “Me ofrecí de encargarme yo, para que cumpliera una función, no me prestaron atención, nadie sabe ni qué hay en la biblioteca, ni cuando funciona...”, pudiendo en su perspectiva “cumplir una función de información” y para “la educación, la formación política del afiliado, debates, la escuela sindical, pero el Consejo no parece verlo así” (Roldán, 1978: 270).

El comentario sugiere no sólo que no se realizaban actividades formativas de un modo sistemático⁴⁹, sino que parte de la dirección del gremio no las consideraba un instrumento válido a los fines de promover la formación político-sindical, la que buscaba vehiculizarse por otros medios. Sin embargo, esta afirmación debe ser matizada atendiendo al programa de 1973 con el que la lista tosquista Azul y Blanca ganó las elecciones de ese año. Allí aparecen dos puntos referidos a la ampliación de la biblioteca, tanto la sindical (38) como la de la empresa (39) -esta última especializada en temas técnicos-. Otro de los puntos (37) mencionaba la “promoción de la actividad cultural en todos los órdenes: conferencias, debates, folklore, teatro, cine y deportes”⁵⁰ para el trabajador y su familia. Finalmente, tres apartados aludían a la capacitación que auspiciaba la Empresa Provincial de Energía de Córdoba (EPEC), ya sea a través del pedido de incremento de los Cursos de Capacitación que dictaba (15), de las becas para la culminación de estudios secundarios y universitarios (16), y del reclamo de “creación de una Escuela de Capacitación por parte de la Empresa especialmente destinada para los hijos de los trabajadores fallecidos que ingresen a la misma”⁵¹ (17). Por otro lado, es significativo que entre los cincuenta puntos del programa no aparezca referencia alguna a la construcción o sostenimiento de espacios de formación

49 Al menos para el período que Roldán observa (1973-1974) y sobre el cual indaga (1966-1972).

50 SLyF Cba, *Electrum*, N°401, mayo de 1973, p. 7.

51 *Idem*, p. 6.

político-sindical propios, y efectivamente Roldán corrobora que no se “organizó algún tipo de programa especial (debates, escuela sindical), a fin de avanzar el nivel de conciencia proveniente de las luchas” (1978: 433)⁵². Como veremos, que se haya puesto mayor énfasis en la capacitación profesional (tanto en el programa de 1973 como en las actividades efectivamente realizadas en los años previos) que en la organización metódica de instancias de formación político-gremiales, podría indicar una preocupación por controlar la preparación que los trabajadores recibían por parte de la empresa y en este sentido influir en el tipo de trabajador que se formaba para el capital; mientras que la confianza depositada en la prensa gremial como herramienta de formación político-sindical resolvía, desde su perspectiva, la necesidad de contar con otros ámbitos de reflexión colectiva para ello.

Repasando las páginas del *Eléctrum*, sin embargo, encontramos un conjunto de actividades que si bien no se realizaban con sistematicidad, sí dan cuenta del acercamiento del gremio a tareas formativas de diversa índole y alcance⁵³. Nos detendremos en algunas a modo de ejemplo, siguiendo el esquema de los tipos de formación presentados para el SLyF CF.

La formación profesional o capacitación para el trabajo fue contemplada desde las tempranas páginas de su periódico como una de las funciones del sindicato⁵⁴ y era, en principio, cubierta a través del Estatuto del Personal de EPEC⁵⁵. Sin embargo, los cursos de capacitación no iniciaron sino hasta 1960, y por impulso del sindicato. Tuvieron una dinámica particular, atrayendo a gran cantidad de interesados⁵⁶: “la exhibición de películas técnicas, que serán pasadas para todos los trabajadores con explicación simultánea por parte de funcionarios especializados”⁵⁷. Se buscaba con ello “superar con idoneidad las dificultades

52 La autora deja entrever que ello no se llevó a cabo por la necesidad de preservar la unidad interna entre tendencias que propiciaba el CD, en un ámbito en que coexistían una diversidad de posiciones político-ideológicas entre dirigentes y activistas/militantes, sumado a una base preponderantemente peronista.

53 Esto no necesariamente lleva a anular la argumentación de Roldán. Por el contrario, habilitaría a pensar que la mayor politización que arranca con la dictadura de Onganía y más aún post Cordobazo, quitaron lugar y entidad a las actividades formativas específicas.

54 SLyF Cba, *Eléctrum*, N°2, octubre 1953, p. 7.

55 Éste preveía que la empresa financiase cursos de capacitación para el personal y otorgase becas para estudios secundarios, universitarios y técnicos; las que incluían como destinatarios a los hijos de los trabajadores.

56 SLyF Cba, *Eléctrum*, N°34, mayo de 1960, pp. 4 y 5.

57 SLyF Cba, *Eléctrum*, N°33, abril de 1960, p. 10. Como fue común a otras experiencias de la época,

propias de los constantes cambios operados por el permanente avance de la tecnología”⁵⁸. Cabe resaltar la atención puesta en los aspectos metodológicos del proceso de aprendizajes laborales. Se mostraron interesados en que los anteriores “alcancen un alto perfeccionamiento... a través de una ajustada técnica pedagógica...”⁵⁹, del mismo modo que manifestaron con agrado que los cursos a realizarse a partir de 1966 -en un edificio especialmente construido a dicho fin por EPEC-, adoptarían “sistemas y material pedagógico del Instituto Franco Argentino de Capacitación Profesional”⁶⁰.

En otro orden, la Secretaría de Cultura y Acción Social organizó actividades que tendían a mejorar el nivel educativo y cultural de sus afiliados. En esta línea, a partir de abril de 1974 se dio impulso a una instancia de educación secundaria para adultos “que atrajo a numerosos afiliados para la inscripción y solicitud de informes” (Roldán, 1978: 382). La misma estaba destinada a la culminación de los estudios correspondientes a dicho nivel, ofreciendo un curso acelerado de 18 meses. Según Baraldo, la iniciativa provino de una Comisión Pro-Bachillerato del Adulto que formaba parte del Cuerpo General de Delegados, pero fue también difundida desde la Secretaría de Cultura y Acción Social y contó con la infraestructura sindical para su funcionamiento (2020: 193)⁶¹. En cambio, Roldán afirma que fue impulsada por una de las agrupaciones internas perteneciente al Partido Socialista Popular y no despertó mayor interés en la conducción sindical (1978: 382 y 404).

En clave político-sindical, la poca información disponible nos permite aseverar que se realizaban actividades de este tipo, aunque no es posible conocer su periodicidad, contenidos en detalle o el plantel docente responsable. Fueron de diverso formato. En 1966 encontramos la ‘Jornada de Actividad Básica Sindical’, donde a lo largo de aproximadamente tres meses se abordaban temas referidos a: problemas gremiales, problemas de previsión social, vivienda y asuntos técnicos y estadísticos⁶². Por otro lado, resaltamos las ‘Jornadas de Esclarecimiento’ que

estas actividades se sostuvieron con material filmico solicitado a “grandes firmas industriales, consulados y embajadas extranjeras”. SLyF Cba, Eléctrum, N°34, mayo de 1960, p. 4.

58 SLyF Cba, Eléctrum, N°80, agosto de 1966, pp. 2-3.

59 SLyF Cba, Eléctrum, N°34, mayo de 1960, p. 4.

60 SLyF Cba, Eléctrum N°80, agosto de 1966, p. 3.

61 La información se basa en datos extraídos por la autora de la prensa sindical correspondiente a abril y agosto de 1974.

62 SLyF Cba, Eléctrum, N°67, 20 mayo de 1966, p. 3.

se llevaron a cabo en 1967 de manera diaria en la sede sindical, destinadas para trabajadores de los distintos sectores y secciones. Según la dinámica descripta y a diferencia de los cursos del ICS del SLyF CF, estos encuentros parecieran plantearse más como una instancia de diálogo abierta, “a fin de cambiar ideas”, que como un espacio estructurado en el cual se impartían determinados contenidos: desde un problema concreto se buscaba una solución práctica pero también, se abría al análisis de la situación general que explicaba dichas problemáticas puntuales. Se construía así un ámbito de formación manteniendo la impronta propia de este sindicato: el “acercamiento directo” de los responsables gremiales con sus afiliados⁶³. Con un formato más tradicional aunque no eran actividades sostenidas en el tiempo, se puede mencionar un ‘Cursillo sobre el Derecho de Huelga’ realizado a fines de 1965 (que constó de cinco conferencias dictadas por abogados)⁶⁴.

Al igual que sus pares de Capital, el mencionado programa de 1973 de la lista Azul y Blanca también refería a la necesidad de realizar estudios propios y confeccionar estadísticas sobre los problemas de los trabajadores del sector, del movimiento obrero y del pueblo en general (punto 40)⁶⁵. Efectivamente, por un breve lapso de tiempo a fines de aquel año funcionó un ‘Comité de Estudios de los problemas de la EPEC’, vinculado a la Secretaría de Asuntos Técnicos del sindicato⁶⁶. Pero esta experiencia tenía sus antecedentes, como muestra la intervención de una comisión del SLyF Cba en el ‘V Congreso de Ingeniería’ desarrollado en la provincia en 1966, a través de una ponencia referida a la importancia y necesidad de extender la “participación de los Trabajadores en la Dirección de las Empresas del Servicio Público de Electricidad”⁶⁷.

Finalmente, al nivel de los cuadros de dirección, desde Córdoba participaron de actividades programadas a nivel nacional por la FATLyF, encuentros en que se nutrían de aportes de carácter más bien técnico, ya que las temáticas

63 SLyF Cba, *Eléctrum*, Año IV N°132, agosto de 1967, p. 1.

64 SLyF Cba, *Eléctrum*, N°41, noviembre de 1965, p. 1.

65 SLyF Cba, *Eléctrum*, N°401, mayo de 1973, p. 7.

66 Integrado por personal altamente calificado, el Comité elaboró un informe preliminar sobre algunos aspectos de los planes de la empresa, aunque según Roldán ni siquiera llegó a ser considerado por el C.D. (1978: 338-342).

67 SLyF Cba, *Eléctrum*, N°43, noviembre de 1965, pp. 2-3. El discurso estaba en clara sintonía con los planteos del SLyF CF.

abordadas referían a la política energética, de vivienda, entre otras⁶⁸. También participaron –en tanto miembros de la Regional Córdoba- de unas actividades del mencionado ICFSS de la CGT, desarrolladas en San Juan. Es interesante destacar que promediando la década del sesenta no sólo se compartió el mismo espacio de intercambio, sino las preocupaciones por la formación técnica y científica que ya advertimos en el SLyF CF⁶⁹. En la misma línea, asistieron a eventos programados por otros entes internacionales, nacionales o provinciales, como el ‘Seminario de Formación Profesional, Educación y Empleo’ organizado por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) cuyo tema, afirmaban, “resulta de particular importancia para los trabajadores organizados”, y del cual “se obtendrán seguramente resultados que enriquecerán teóricamente nuestro accionar”⁷⁰.

Si bien con la descripción anterior hemos querido señalar la existencia de una preocupación en el SLyF Cba por la construcción de o participación en instancias más formalizadas de formación, debemos enfatizar el carácter esporádico de las actividades citadas como ejemplos. Volviendo entonces sobre la concepción nodal que sustentó (más o menos explícitamente) la política de formación del SLyF Cba, aparece un conocimiento que se construye colectivamente, no como saber escolarizado sino práctico, que se incorpora a través de la experiencia directa de la vida y de la lucha⁷¹. En esta dinámica, el rol de activistas, cuadros y/o dirigencias se vuelve relevante en la orientación del proceso, a fin de “ayudarlo a comprender”⁷² al conjunto de las y los trabajadores el sentido del Sindicalismo

68 Véase, por ejemplo, SLyF Cba, *Eléctrum*, Año III N°76, julio de 1966, p. 3.

69 Decían por ejemplo: “Sin duda, la realización de encuentros de esta naturaleza es auspiciosa en cuanto propende a la permanente actualización de conocimientos en materia económica-social, legislación del trabajo, etc., con el consiguiente acopio de datos técnicos y estadísticos que constituyen un valioso bagaje de información para el dirigente sindical”. SLyF Cba, *Eléctrum*, N°43, noviembre de 1965, p. 4.

70 SLyF Cba, *Eléctrum*, N°395, abril de 1973, p. 4.

71 En una entrevista en que el eje transversal era la denuncia a la burocracia sindical, interrogado acerca de cómo se la combatía, Tosco manifiesta su noción de una formación (o concientización) en acción: “Lo principal para nosotros es una militancia activa de todos los compañeros. ... concientizar a los compañeros sobre la necesidad de recuperar los sindicatos, ir a las asambleas, pelear las asambleas, concurrir a las elecciones, denunciar permanentemente a los burócratas en todas sus traiciones”. *Nuevo Hombre*, Año 3 N°43, junio 1973, p. 5 –resaltado en original.

72 Más específicamente, en la misma nota, ante la pregunta de “¿cómo combatir el macartismo que puede difundirse entre sectores atrasados del movimiento obrero...”, Tosco responde: “...debemos partir siempre desde el nivel de la conciencia del compañero. ... ayudarlo a comprender que bajo el sistema capitalista no ha obtenido ni va a obtener las soluciones de fondo que el trabajador, que la clase en general requiere”. *Idem*, p. 6.

de Liberación. Así, éstos funcionaron como el plantel docente de esa escuela informal que era la lucha. Como los propios protagonistas advirtieron, la prensa sindical era otra potente herramienta de politización. Eléctrum fue, además, el principal vehiculizador de la palabra de Tosco (Arriaga, 2009), su mayor pedagogo.

Para finalizar, la opinión de un obrero de la Central Dean Funes entrevistado por Roldán muestra a la vez la eficacia del educador y de la herramienta de difusión, como su contracara implícita. Ante la pregunta de por qué los afiliados no asistían a las asambleas respondió: “Depende del tópico, pero creo que porque confían en el Gringo y en que la decisión será buena, después de todo, así que para qué molestarse, ya saben por el Electrum de qué se va a hablar y tienen una idea de quiénes van a hablar y de lo que van a decir...” (Roldán, 1978: 275-6).

Miradas cruzadas a la formación de los lucifuercistas

Intentemos ahora intercalar la información presentada más arriba para cada uno de los sindicatos, a partir de algunas variables comunes.

En primer lugar, la existencia de una estructura formal para el desarrollo de las actividades de formación. Mientras que el SLyF Cba no la tuvo, el SLyF CF sostuvo su Instituto a lo largo de catorce años, articulándolo además a otros centros o institutos que él mismo contribuyó a fundar. Ello de ningún modo significa que Córdoba no haya realizado una tarea formativa. Lo hizo de un modo más informal, en asambleas, movilizaciones, a través de la discusión de su prensa o la práctica ejemplificadora de dirigentes y activistas; mientras que Capital fue por el camino de un funcionamiento con mayor planificación. Detrás de estas variantes formales se evidencian diferencias sustanciales en torno a cómo la clase obrera producía y recuperaba conocimientos y saberes. Mientras que para el Sindicalismo de Liberación las y los trabajadores aprendían a partir de sus propias experiencias de lucha y organización colectiva, en un proceso que se producía más bien espontáneamente –en el sentido que no se imprimía una direccionalidad clara-; para el Sindicalismo de Acción Múltiple y Participación el proceso pedagógico se vinculaba a un ejercicio de estudio como instancia específica, con una fuerte orientación por parte de los responsables de llevarlo adelante. Es decir que en el primer caso tenemos una formación que se produce

en la acción, con la clase en movimiento, mientras que en el segundo la actividad educativa se separa de la dinámica de conflicto cotidiana, al ser visualizada como una acción en sí misma.

Si atendemos al método y a la periodicidad con que se llevaba a cabo la formación, deberíamos remarcar el carácter sistemático y asiduo con que se realizaron los distintos eventos en el SLyF CF. Pero en otra línea, la cotidianeidad que aparejaba que en el SLyF Cba toda acción político-gremial fuera un acto educativo, nos habilitaría a pensar también en una formación continua, más allá de su carácter artesanal. Señalar la mayor o menor efectividad de una u otra sería un a priori, difícil de evaluar con la información disponible y considerando, sobre todo, que se trata de dinámicas que se vieron truncadas por la escalada represiva que inició en el caso de Córdoba en 1973 y se profundizó a partir del '76 para ambos sindicatos (Arriaga, 2016; Ghigliani, 2012).

Esto lleva a pensar en el sujeto responsable del proceso pedagógico y, vinculado a ello, aparece la cuestión de la uniformidad o amplitud de voces y mensajes. En este sentido y a contrapelo de lo que podría suponerse si se piensa en los métodos de construcción sindical que cada sindicato fomentaba, encontramos algunas tensiones internas a cada espacio. En primer lugar, señalemos que mientras en Córdoba se apostó a una (re)elaboración del colectivo de trabajadores mediatizada por cuadros y activistas, en Capital tomó relevancia la figura de los expertos, aunque en diálogo horizontal con los saberes obreros. Pero mientras en el SLyF CF el cuerpo docente a lo largo de los años puso en circulación una multiplicidad de discursos -que aunque afin a la orientación político-ideológica de la dirección sindical no era monocorde-; en el SLyF Cba el lugar del educador quedó yuxtapuesto al de su máximo dirigente, como modelo a seguir y por tanto, como principal vehiculizador de la reflexión que debía extraerse de la práctica. Ello construía, a pesar de la diversidad de tendencias políticas que conformaban al gremio, un discurso mucho más homogéneo que en el proceso capitalino.

Otra de las diferencias que las formas dejan traslucir, es en relación a los objetivos que la formación o concientización debía perseguir, desde el momento en que los horizontes político-sindicales y societales que los orientaban eran radicalmente distintos. LyF Cba ordenaba su prédica y práctica en función de tornear un trabajador dispuesto a cuestionar y superar el sistema vigente; LyF

CF buscaba modelar un/a sujeto/a que se incorporase al mismo desde un lugar de (co)dirección. De allí que, aunque aquí no lo hemos trabajado⁷³, se puede suponer el desarrollo y énfasis en distintos contenidos. Sí es posible afirmar con mayor certeza, que la experiencia cordobesa encontraba su base de sustentación en la empíria extraída de su propia práctica político-gremial –a veces informada por militancias políticas extrasindicales–, mientras que la capitalina depositaba un peso mayor en la teoría y conocimientos extraídos escolásticamente de otros para pensar su realidad. En este sentido, si bien ambos fueron coherentes en el modo de implementar las actividades formativas en función de la concepción que las sustentaba, en ninguno de los dos casos el vínculo entre teoría y práctica estuvo balanceado.

En general la información sobre las metodologías de trabajo implementadas es escasa, así como las referencias al diagnóstico del cual se partía o a las características específicas del adulto-trabajador como sujeto de aprendizaje. Sin embargo, a partir de algunas de las actividades mencionadas podemos conjeturar que Capital, a pesar del uso de algunas técnicas modernas, tenían una mirada más bien tradicional y vertical de la relación educador-educando; mientras que Córdoba aplicó formatos más abiertos, donde era esperable un rol más activo por parte de las y los participantes. Recordemos también que esta última procuró incorporar herramientas audiovisuales en los procesos de capacitación técnico-profesional. Es decir que ambas parecen dialogar con las innovaciones pedagógicas que circulaban a escala mundial, fuertemente promovidas desde los tempranos años sesenta por la OIT (OIT: 1975). Igualmente, podemos imaginar que en ambos casos, la preocupación fue más por los contenidos que por las formas.

Aunque con diverso grado de desarrollo y características, ambos gremios dan cuenta de un interés por atender las distintas aristas que hacían a la vida del trabajador lucifuercista y su familia, a través de actividades que apuntaban a aspectos culturales, deportivos y escolares; a una mejor preparación profesional y técnica de la mano de obra⁷⁴; como a su formación política en tanto activistas

73 Como hemos mencionado, debido a que existe detallada información para el SLyF CF pero no así para el SLyF Cba.

74 Es interesante destacar, dada la simplificación dicotómica con que ambos sindicatos suelen presentarse en la bibliografía sobre el período, la existencia durante los primeros dos tercios de los sesenta de un interés compartido por la formación técnica, la búsqueda de perfeccionamiento frente al cambio tecnológico, la

o dirigentes sindicales. Es necesario sin embargo recordar que varias de estas preocupaciones se dieron en el caso cordobés a instancias de agrupaciones internas o comisiones de delegados. Por otro lado, aunque no hemos dado cuenta de ello, en ambas prensas pueden leerse críticas al sistema educativo formal, aunque fue el SLyF CF quien desarrolló una visión y proyecto propio de educación obrera.

Finalmente, los resultados son difíciles de evaluar, tanto si se buscan en términos cuantitativos -no sólo por la falta de datos confiables sino por la diversidad de las experiencias que estamos considerando- como cualitativos -por la interrupción de estos procesos que causó la última dictadura. En este sentido, la comparación a partir del contexto abierto en 1973 se vuelve particularmente problemática, ya que si bien los lucifercistas cordobeses fueron siempre blanco de persecución y ataque por parte de los gobiernos militares, el regreso del peronismo al gobierno significó un marco propicio para los reclamos de participación del SLyF CF que estimularon e inclusive acrecentaron su línea de formación, mientras que para el SLyF Cba implicó una etapa de retroceso general dado el recrudecimiento de los ataques por vías legales como la avanzada de la represión clandestina (Arriaga, 2016).

Reflexiones abiertas

A lo largo de este escrito hemos intentado reflexionar en torno a las formas de conocimiento, transmisión y construcción de saberes por parte de los y las trabajadores pertenecientes al sector de la energía eléctrica en Argentina. Nos preguntamos si desde los respectivos sindicatos se buscó socializar determinados saberes teórico-prácticos, para qué y cómo.

Si por una característica de las fuentes halladas no fue posible aproximarnos a evaluar a cuántos y a quiénes llegaron las actividades desarrolladas, o con qué resultados se dio el proceso formativo, sí permiten dar cuenta de las instancias que se abrieron o propusieron para ello, mostrando las intenciones con que desde las conducciones sindicales se buscó impulsar y promover la formación

productividad y la eficiencia en la prestación del servicio. Córdoba lo resolvió vía demanda de mayor capacitación profesional a la empresa y Capital a través de la autoformación (en el ICS) político-técnica.

de cuadros, activistas y bases. En este sentido, sistematicidad y sentido son dos variables en las que los gremios lucifuercistas se diferenciaron.

Sintetizando lo expuesto, es posible afirmar que a estrategias político-sindicales antagónicas correspondieron lineamientos pedagógicos diferentes en forma y contenido. El formato que montó el sindicato de Capital Federal al fundar su Instituto de Capacitación Sindical para desarrollar la formación de dirigentes y afiliados fue mucho más estructurado; su visión de la educación obrera también fue más integral que la de sus pares de Córdoba. Si buscamos una política de formación definida explícitamente, se puede sostener que no aparece tan claramente en el segundo –lo cual no significa que no la hubiera– como sí en el primero, dejándose librada la apropiación de determinados conocimientos y saberes a momentos y mecanismos informales, vinculados a la acción político-gremial. Fue posible diferenciar entonces no sólo los métodos sino la concepción que los sustentaba. Articulado en cada caso con sus distintas disposiciones a la movilización, mientras que el SLyF CF entendió la formación metódica como una práctica en sí misma, la hizo parte de la dinámica cotidiana en la disputa capital-trabajo; en el SLyF Cba, al ser la lucha la que permitía el aprendizaje, sin necesidad de otra mediación, la formación fue concebida separadamente, como aparte de la dinámica conflictual.

Volviendo sobre nuestros interrogantes iniciales, es posible advertir que en aquél contexto de algidez de la lucha de clases y mirando al interior de la misma actividad productiva, fueron los sectores sindicales reformistas quienes otorgaron mayor centralidad al desarrollo de una formación político-sindical sistematizada. Todo parecería indicar que mientras que la confrontación era por sí sola escuela de concientización en Córdoba, a medida que aquella se radicalizó no quedó tiempo para dedicar a espacios de reflexión sobre la propia práctica. En cambio, en Capital, la atención puesta sobre la educación se tornó cada vez más central, en la medida en que contribuía a anular el enfrentamiento mediante la participación obrera en los esquemas de poder. Así, ante similitudes en cuanto al contexto sociopolítico, la ubicación en la estructura productiva y tareas dentro de empresas públicas de servicio eléctrico, el peso de ambos sindicatos en la definición de las relaciones laborales como su injerencia dentro del movimiento obrero, entre otras; la concepción político-ideológica más amplia en la que abrevaba cada uno y la mirada concomitante acerca del modo en que la clase obrera construyó y se

reapropió de saberes propios y ajenos, devino una clave explicativa fundamental para entender los distintos anudamientos entre reflexión-acción / teoría-práctica.

Finalmente, podría decirse que en ambos casos la formación en sus múltiples acepciones fue la vía para fomentar una participación en distintos ámbitos -sean gremiales, laborales, gubernamentales, etc.- más políticamente consciente (en unos) o más técnicamente preparada (en otros). Desde esta perspectiva, podríamos equiparar ambas experiencias, afirmando que las dos buscaron el ensanchamiento numérico y comprometido del activismo en cada uno de sus niveles. El cruce analítico, sin embargo, debe buscarse no en términos formales (entre participación y el incremento de las instancias de toma de decisiones) sino de fondo (entre participación y autonomía/heteronomía de clase –y sus matices intermedios). Pero a pesar de sus diversos modos y distintas perspectivas, es posible sostener que ambos visualizaron al sindicato como espacio de (re) elaboración y construcción política.

Como mencionamos, la imposibilidad de evaluar los resultados de estas políticas de formación tan disímiles deja una pregunta abierta en torno a cómo influenciaron el devenir del proceso de lucha de clases de los años setenta, obturado por la dictadura de 1976, ya que con distintos niveles de intensidad, ambos sindicatos se vieron intervenidos y sus miembros perseguidos/as, asesinados/as y desaparecidos/as.

Bibliografía

ARRIAGA, A. (2016), “Represión sindical y disciplinamiento laboral: la violencia en el dispositivo de control del conflicto en EPEC (1973-1978)”, en SOLIS, A. y PONZA, P. (comps.), Córdoba a 40 años del golpe. Estudios de la dictadura en clave local, Córdoba, UNC, pp. 75-104.

----- (2009), “La palabra de Tosco en Electrum”, en TOSCO, A., Textos reunidos 1953-1972, Córdoba, Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba, pp. XI-XXVI.

BARALDO, N. (2020), “Movimiento obrero y educación. Sentidos y estrategias en torno a los Centros Educativos de Nivel Secundario. Argentina 1970-1974”, Trabajo y Sociedad, Vol. XXI, N°34, Verano 2020, pp. 179-198.

BELLONI RAVEST, H. (1973), Educación sindical en la Argentina. Experiencias sobre capacitación obrera en España y Francia. Buenos Aires, S/Ed.

DOMINGUEZ, N. (1977), Conversaciones con Juan J. Taccone, Bs. As., Hachette.

DROLAS, A. (2009), “Modelo sindical y acción política. Las experiencias diferenciales de dos sindicatos del sector eléctrico”, Trabajo y Sociedad, Vol. XI, N°12, Otoño 2009, pp. 1-14.

GHIGLIANI, P. y GRIGERA, J. (2011), “El sindicalismo empresario en perspectiva socio-histórica: hipótesis de trabajo”, Actas VI Jornadas de Estudios Sociales de la Economía, Buenos Aires, UNSAM.

GHIGLIANI, P. (2012), “La resistencia de Luz y Fuerza a las políticas de la dictadura: los conflictos de 1976 y 1977”, Historia Regional, Vol. 25, N°30, pp. 51-71.

GRAMSCI, A. (1997), El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce, Buenos Aires, Nueva Visión.

GORDILLO, M. (1999), Córdoba en los '60. La experiencia del sindicalismo combativo, Córdoba, Editorial de la UNC.

HAIDAR, J. (2017). “El estudio de la economía gremial: el caso del sindicato argentino Luz y Fuerza Capital Federal (1943-2003)”, Espiral: Estudios sobre Estado y Sociedad, Vol. 24, N°70, pp. 137-179.

ÑIGO CARRERA, N. GRAU, M.I. y MARTÍ (2006), Agustín Tosco: la clase revolucionario, Buenos Aires, Asociación Madre de Plaza de Mayo.

LANNOT, J, AMANTEA, A. y SGUIGLIA, E. (1984), Agustín Tosco. Presente en las luchas de la clase obrera. Buenos Aires.

Organización Internacional del Trabajo (1975), La Educación Obrera y sus técnicas, Ginebra, OIT.

PIAGET, J. (1976), La toma de conciencia, Madrid, Morata.

ROLDÁN, M. (1978), Sindicatos y protesta social en la Argentina. Un estudio de caso: el sindicato de Luz y Fuerza de Córdoba 1969-1974, Amsterdam, CEDLA.

SCODELLER, G. (2013), “El Instituto de Capacitación y Formación Social Sindical: una experiencia de formación político-sindical en un contexto de intensa conflictividad social (Argentina, 1963-1965)”, Mundos do Trabalho, Vol. 5, N° 9, Enero-Junio 2013, pp. 239-258.

----- (2011), “La formación político-sindical de los trabajadores socialcristianos en la Argentina de los años '60”, Anuario del Centro de Estudios Históricos Carlos Segreti, Año 11, N°11, mayo 2013, pp. 303-321.

Gabriela Scodeller: Doctora en Historia por la Universidad Nacional de La Plata. Investigadora Adjunta del CONICET con lugar de trabajo en el Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA) – CCT Mendoza, Profesora Adjunta en la Cátedra Historia Argentina, Carrera de Trabajo Social, Universidad Nacional de Cuyo. g_scodeller@yahoo.com.ar

Una praxis pedagógica: de la movilización y la participación a la organización político sindical de los trabajadores de la educación¹

Andrea Blanco
Patricio Urricelqui
Recibido Julio 2020
Aceptado Agosto 2020

Resumen

Desde el 2006, como producto del intenso proceso de movilización experimentado en el 2001, surge un espacio de organización sindical, el Encuentro Colectivo Docente de la provincia de Buenos Aires (ECD). Varias de sus características nos han empujado a estudiarlo. Proceso a través del cual, hemos ido focalizando en diversos aspectos que lo configuran. En tal sentido analizamos cómo la organización y participación política del ECD se constituye en procesos de formación política hacia dentro del propio espacio, con otros docentes y fundamentalmente con las familias con las que conforman la Escuela Pública.

En la investigación, hemos focalizado en ciertos momentos de ese recorrido, en tanto mojones que nos permitieron ver los hilos que han ido hilvanando, la historia particular con procesos más generales en los que se imbrican colectivos de trabajadores. Uno de ellos fue la experiencia que se desplegó a partir de la huelga con que se inicia el ciclo lectivo del 2014. En ese recorrido se desarrollaron modos de participación, que se han ido constituyendo en significativos procesos de formación para estos trabajadores de la educación en particular y, en ese mismo proceso, puede serlo para el conjunto de los trabajadores de la educación, aunque ello no resulte tan evidente.

¹ Este artículo, se enmarca en el proyecto de investigación “Resistencias y contra hegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación”, dirigido por Marcela Pronko y co dirigido por Adriana Migliavacca.

Palabras clave: Sindicalismo docente- Asambleas- Formas de participación- Procesos de formación- Huelga

A pedagogical praxis: from mobilization and participation to the political union organization of education workers

Abstract²

Since 2006, partly as a result of the intense mobilization process experienced in 2001, a space for union organization emerges, the Encuentro Colectivo Docente from the province of Buenos Aires. Several features of this movement drove us to study it. Process through which, we have been focusing on various aspects that make it up. We were encouraged to deepen this knowledge, the particularity of creating a union organization, as well as the recognition of their own political limits. In this sense, we analyze how the organization and participation of the ECD policy, are constituted by processes of political formation within the space itself, extended to other teachers and fundamentally to the families to whom they make up the Public School. In the research, we have focused on certain moments of that journey, as landmarks that allowed us to see the threads that have been weaving particular history with general processes, in which much larger collectives articulate. One of them was the experience that arose from the strike during the start of school terms in 2014. Several nodes of participation have developed, constituted themselves in significant processes of training for these Education workers - and in the same process joined all education workers, although this is not so obvious.

Key words: Teachers union- Assemblies- Ways of participation- Processes of training- Strike

² Agradecemos la colaboración de la Lic. Valeria Pita en la realización del abstract.

Introducción

Los procesos inaugurados por las grandes movilizaciones en América Latina y Argentina a principio del siglo XXI fueron el marco en el que se gestó el Encuentro Colectivo Docente de la Provincia de Buenos Aires. Surgida a finales del 2006, esta organización política sindical ha motivado nuestro interés por sus características y su particular configuración. Durante el proceso investigativo fuimos poniendo el foco en distintos aspectos que constituyen este espacio, desde el hecho de su conformación dentro de la estructura sindical para disputar la conducción del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA), hasta sus interpelaciones por la propia complejidad que abre este proceso.

Hemos abordado, en un número anterior³ de la revista, el intento del ECD por fortalecer la organización y la formación política del colectivo de trabajadores de la educación procurando romper los diques que la institucionalidad de la organización sindical instala en la cotidiana pelea por las mejoras de las condiciones de vida. En la investigación⁴ que da origen a este artículo hemos denominado mojonos, a aquellos momentos en que los procesos de movilización del sector se generalizan y constituyen situaciones potentes para observar el papel de la organización y la puesta en juego de sus estrategias. En esta oportunidad nos interesa focalizar en la experiencia que se desplegó a partir del conflicto docente que se inicia con el ciclo lectivo del 2014⁵, una huelga que

3 Blanco, A. y Rico, E. (2017) “Los desafíos de construir y los problemas de crecer. El encuentro colectivo Docente: una práctica de organización sindical en la provincia de Buenos Aires” en *Polifonías*, N° 10, año VI, pp.172-204.

4 “Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias de organización sindical de los trabajadores de la educación”, dirigida por M. Pronko y co dirigida por A. Migliavacca, radicado en la Universidad Nacional de Luján se desarrolló entre 2012-2018. En esa oportunidad estudiamos tres organizaciones sindicales, dos de ellas dentro del Amba (Lista de Maestr@s y Profesores- LMYP- , el Encuentro Colectivo Docente –ECD-) y la tercera de la Provincia de Santa Fé, el Frente Gremial 4 de Abril. Analizamos el carácter complejo y controversial de la organización político gremial, focalizando en tres agrupaciones sindicales que disputan la dirección de los sindicatos a los que pertenecen reconociéndose tributarias de un proyecto político y sindical alternativo del que hoy asume la conducción nacional de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). En este artículo recuperamos del caso de la Provincia de Buenos Aires, los hallazgos surgidos a partir del análisis de los testimonios recogidos en la última etapa del trabajo, en la que incorporamos una serie complementaria de entrevistas.

5 La metodología de trabajo adoptada es la indagación documental triangulada con la realización de entrevistas en profundidad a docentes que mantienen distintos niveles de implicación con la experiencia

fue creciendo y se extendió hasta 17 días. En ese recorrido se desarrollan nodos de participación que se constituyen en significativos procesos de formación política para los trabajadores de la educación y en los que se involucraron las comunidades educativas. El sindicato, la movilización callejera y la participación en el territorio de la escuela junto a las familias se convirtieron en un terreno fértil desde donde el ECD desarrolló sus estrategias para la promoción de procesos de formación política, tanto para sus militantes como para sus círculos de influencia.

En el primer apartado caracterizamos el contexto más general de constitución del ECD para, desde allí tomar algunos elementos sustantivos de su conformación que nos permitan comprender su actuación y desarrollo en la promoción de procesos asamblearios que, nacidos desde las escuelas, buscan estrategias de organización y articulación que las excedan. En un último apartado recuperamos el recorrido del ECD, en la experiencia participación y movilización que se desplegó a partir del conflicto docente del 2014 en la provincia de Buenos Aires.

América Latina un territorio en disputa

Hacia finales del siglo XX, América Latina fue el escenario en donde se suscitaron profundos procesos de movilización popular que marcaron un límite al consenso con las políticas neoliberales. Movimientos sociales, comunidades indígenas, movimientos campesinos, sindicatos, movimiento de desocupados y movimientos estudiantiles ganaron protagonismo en la lucha reivindicativa, generando un punto de inflexión en la asimétrica correlación de fuerza entre el capital y trabajo. Estos procesos erosionaron la hegemonía que la alianza de la Nueva Derecha había conquistado en las décadas del 80 y 90.

estudiada: referentes de las agrupaciones que conforman el ECD, docentes que adhieren a esas agrupaciones y, en la última etapa, se incorporaron testimonios de docentes de base sin militancia orgánica. Este artículo se centrará en el análisis de fuentes documentales que incluyen, entre otras, publicaciones gráficas del ECD, publicaciones en redes sociales y volantes de las agrupaciones que lo conforman, Memorias del SUTEBA, y cinco entrevistas que se realizaron a finales del año 2015 a trabajadores de la educación que habiendo participado de los procesos asamblearios que se desarrollaron durante el conflicto a comienzos del ciclo lectivo del 2014, en los distritos de Luján y Moreno, no guardaban vinculación orgánica con el ECD.

En los años posteriores a la crisis de 1973 (crisis que no se acotó sólo al orden económico), una alianza de Nueva Derecha entre sectores neoliberales y neoconservadores diseñó las directrices generales mediante la que impusieron, a sangre y fuego, los cambios estructurales en materia de política económica y social para las décadas posteriores. Estos acuerdos se sellaron en lo que se conoció como el Consenso de Washington y se convirtieron, para la mayoría de los gobiernos de América latina, en el manual del buen gobernante neoliberal.

Las políticas neoliberales propiciaron ajustes estructurales del Estado que generó un vínculo de dependencia con el capital financiero, vía organismos de crédito internacional. Esto implicó niveles de crecimiento estrepitosos de la deuda externa, como sucedió durante el terrorismo de Estado en Argentina a partir de 1976⁶. Este proceso de dependencia con el capital financiero, se intensificó durante la década menemista cuando se dolarizó el sistema financiero por medio del plan de convertibilidad, sostenido principalmente con los créditos otorgados por los organismos financieros internacionales. La deuda se constituyó en un arma fundamental para la subordinación de las políticas económicas locales a los lineamientos de los organismos de crédito y de sus equipos técnicos. La deuda externa fue una herramienta de imposición y dominación neoliberal para la implementación de las reformas.

“El extraordinario endeudamiento contraído en los años 70 se utilizó en las décadas siguientes como arma disciplinadora de la mano de la receta de ajuste fiscal y achicamiento estatal del FMI y el Banco Mundial. Es precisamente por medio de la deuda (que exige refinanciamiento permanente) como se expresa el carácter subordinado de la globalización capitalista en la periferia. Las necesidades de financiamiento empujaron a los Estados Nacionales de la Periferia a solicitar préstamos a los acreedores y organismos financieros de crédito internacional. Para otorgarlos, según el consenso de Washington, los Estados debieron someterse a reformas estructurales del sector público que acotaron sus márgenes de

6 Un hito representativo es la medida ejecutada durante el 1982 por Domingo Cavallo, entonces Presidente del Banco Central, con la cual se estatizó la deuda contraída por el sector privado.

maniobra para hacer su propia política económica” (Thwaites Rey, Mabel, 2010, pp, 26).

La injerencia de los organismos internacionales en las políticas públicas impulsó la reforma estructural del Estado, la liberalización del mercado, con medidas destinadas a lograr ajuste fiscal, la privatización masiva de las empresas estratégicas del Estado y la flexibilización laboral. Todo ello generó niveles de desocupación y exclusión pocas veces experimentados.

El proceso de privatización de las empresas públicas fue acompañado por la modificación radical de los contratos de empleo, a partir de la flexibilización laboral, que significó mayor precarización y el aumento de la jornada laboral. La destrucción de los convenios colectivos allanó el terreno para la fragmentación y descolectivización de la clase trabajadora. En el sistema educativo se multiplicaron los programas focalizados de “discriminación positiva” y la contratación de trabajadores por fuera de las regulaciones establecidas por el estatuto del docente.

La precariedad por la falta de aplicación de los derechos laborales, la escasa oferta de puestos de trabajo, la desocupación creciente y estructural, fueron mecanismos eficientes para el aumento de la productividad a partir de la sobreexplotación que, junto a la baja del salario real, incrementaron la tasa de ganancia del capital de manera exponencial.

“En los noventa, en el marco del capitalismo flexible y neoliberal, la precariedad amplió su fronteras y cobró un impulso exacerbado acompañada por el aumento del desempleo, erigido como mecanismo disciplinador la precariedad implicó un cambio notorio en las relaciones de fuerzas, pues instaló una asimetría mayor entre capital y trabajo, la precariedad como situación generalizada apuntó al quiebre de solidaridades (sociales, laborales y políticas), fragmentó aún más las experiencias de los individuos e insertó la vida en un horizonte signado por la inestabilidad e incertidumbre” (Svampa, M. 2007, pp. 57).

La propia lógica de expansión del capital es la que se impone. A partir de un proceso de acumulación por desposesión, se profundizó la avanzada privatista sobre el sector público, principalmente la salud y la educación, y se fue consolidando el extractivismo en toda la región, lo que garantizó el saqueo de los bienes naturales, la expulsión violenta y el desplazamiento de millones de campesinos y comunidades indígenas de sus tierras, sumiendo a gran parte de estas poblaciones a la pobreza extrema.

En educación, a partir de la agenda de reformas adoptadas en simultáneo en toda la región, se avanzó transformando los derechos comunes en derechos privados. Se pasó de concebir a la educación como un derecho de todos a una educación como una mercancía que se compra y se vende, cobrando un valor implícito de cambio en el futuro mercado laboral, por la competencia por puestos de trabajo en un período de retracción de la demanda de la fuerza de trabajo.

En la Argentina, en la década de los 90, se cierra la etapa del proceso de reforma estructural del sistema educativo que había comenzado en la década del 70' y acelerado durante los años de terrorismo de Estado, con medidas como la transferencia de las escuelas primarias a las distintas jurisdicciones (1978), en una lógica de descentralización económica y de abandono de responsabilidades por parte del Estado Nacional. Este proceso se sella en 1992 durante el gobierno de Menem cuando se sanciona la Ley de Transferencia Educativa (24.049/92) que tuvo como consecuencia la profundización de la desigualdad educativa. El paquete de reformas neoliberales en educación se completa con la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación (24.195) y la Ley de Educación Superior de 1995 (24.521), leyes que terminaron con un ciclo de más de cien años de vigencia de la Ley 1420, dejando un terreno fértil para la fragmentación, privatización y mercantilización educativa.

Frente a la avanzada privatista, el colectivo docente resistió con grandes jornadas de lucha y movilización que no sólo se impulsaron desde las organizaciones sindicales, sino que, en ese proceso, se incrementó la autoconvocatoria y la organización territorial que, en ocasiones, desbordó los diques de contención de esas luchas que los sindicatos intentaron hegemonizar.

Los grandes procesos de movilización y resistencia no se acotaron al sector

educativo ni a la Argentina, ya que en la década de los 90, luego de un reflujo del movimiento de masas latinoamericano provocado por la represión generalizada, comienza a vislumbrarse el florecimiento de otras luchas. Al grito de “*hoy decimos basta*”, el mismo día que entraba en vigencia el TLCAN⁷, en Chiapas, Estado sureño de México, aparecía en escena el Ejército Zapatista de Liberación Nacional.

En América Latina la brecha entre ricos y pobres, la desocupación y la exclusión crecieron exponencialmente. Sobre la base de esas condiciones objetivas comenzaron a vislumbrarse nuevos movimientos sociales que intentaron organizar el descontento para poner límite a las políticas de la Nueva Derecha, ganando protagonismo en las calles y rutas. En Argentina tomaron un fuerte impulso los Movimientos de Trabajadores Desocupados (MTDS). En distintos países latinoamericanos se experimentó un resurgir de las comunidades indígenas y con él, el reclamo de sus demandas históricas. Bloqueando carreteras paralizaron los circuitos de circulación de las mercancías, aislando ciudades tanto en Bolivia, como en Perú y en Ecuador. En simultáneo, en Brasil, el Movimiento Sin Tierra (MST) toma un protagonismo inusitado y comienza la recuperación de tierras. Estos procesos van en rápido ascenso que acelera la erosión de la hegemonía neoliberal.

“En América Latina, la aparición del zapatismo fue el primer eslabón de una cadena de luchas y resistencias que llevaría al final de una etapa. La crisis del modelo mexicano en 1995 (crisis del tequila) impactó en la región, siendo una primer señal de alarma para las clases dominantes (...). El neoliberalismo enfrentaba así una crisis política y económica- una crisis orgánica- profunda que en América del Sur tuvo sus mayores impactos con numerosos procesos de cambio de diversa magnitud, pero con una clara impronta postneoliberal”
(Félix .M y López. E, 2012, pp32).

Esta sucesión de hechos desembocó en distintos procesos insurreccionales: 19 y

7 México, Canadá y Estados Unidos firmaron el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), el 17 de diciembre de 1992 y entró en vigor el 1 de enero de 1994 con el que, entre otras cosas, se eliminaron los aranceles aduaneros en las comercialización entre los tres países.

20 de diciembre de 2001 en Argentina, la Guerra del Agua (2000) y del Gas (2003) en Bolivia, los levantamientos Indígenas en Ecuador, marcaron un momento de inflexión para abrir un nuevo escenario político y social en la región. Esos procesos de lucha serán los que dinamicen el accionar de las masas y de la clase trabajadora, dando como resultado potentes procesos pedagógicos que, al calor de la experiencia de clase, logran hilvanar y reconectar, la historia de lucha de nuestra clase. Este es el marco de acción que impulsará la movilización docente y desde donde se desarrollará la organización político-sindical del Encuentro Colectivo de la provincia de Buenos Aires.

El Encuentro Colectivo Docente: una experiencia en movimiento.

Surge formalmente en noviembre de 2006, en una reunión en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en la que adscribieron a la Declaración de Principios, siete agrupaciones distritales y algunos trabajadores de la educación sin agrupación de pertenencia. Sin embargo, su proceso de génesis vino de la mano de la crisis del 2001 y de las grandes movilizaciones docentes de esos años (Blanco, Migliavacca, 2011). En cada periodo histórico – periodización en las elecciones del sindicato- ha ido asumiendo tramas singulares, que a su vez constituyen formas organizativas determinadas. La propia organización es expresión de las articulaciones entre el contexto político más general, las políticas sindicales que desarrolla la dirección del SUTEDA, la perspectiva del propio espacio y su quehacer, en tanto producto de las relaciones entre las agrupaciones que lo componen, los territorios en los que trabajan y los docentes y las familias con quienes se relacionan en el día a día por la tarea escolar. La escuela es el espacio “concreto” en el que se expresan múltiples determinaciones de la propia realidad, en vinculación con las resistencias, los sueños y las construcciones que las cuestionan. Estas especificidades en la cercanía del territorio, guardan una estrecha vinculación con las formas colectivas de organización y participación política, de grupos contemporáneos y extemporáneos, en particular entre trabajadores de la educación, aunque no solo entre ellos⁸.

8 Diversos trabajos plantean estas líneas de continuidad: Migliavacca, A (2011) “La protesta docente en la década de 1990”; Guindin, J (2011) “Pensar las prácticas sindicales docentes”; Montiel, E (2010) “Apuntes para una historia de los trabajadores de la educación”; Guindin, J (2008) “Sindicalismo docente en América Latina”; Petrucelli, A (2005) “Docentes y piqueteros”.

En esa Declaración de Principios, entendida como documento fundacional, se plantean “tomar con energía la lucha por el salario y las condiciones de trabajo y, al mismo tiempo, propiciar el debate, la crítica y la elaboración acerca de las políticas educativas”⁹. Sin embargo, en varios testimonios posteriores aparece una reflexión autocrítica ya que la coyuntura en muchas ocasiones los empuja a organizarse sobre los aspectos reivindicativos, subordinando, más de lo que quisieran, el desarrollo de los debates político pedagógicos que les permitan definir propuestas en tal sentido. De todos modos, aunque no aparezca en los temarios de las reuniones mensuales, cabe la pregunta sobre la existencia de procesos pedagógicos en esos debates y la propuesta de organización que se proponen, más allá de su explicitación (Blanco, Rico, 2017). De allí que en nuestro proceso investigativo vamos en la búsqueda de esos hilos, de hacer/les visible lo pedagógico que entrama el proceso de construcción y formación política que se produce en determinada praxis.

En la actualidad, las diecisiete agrupaciones que constituyen el ECD desarrollan su actividad en veintidós distritos de la provincia de Buenos Aires, construyendo una propuesta de organización político pedagógica en la que abordan las tensiones entre demandas estrictamente reivindicativas, propias de las instituciones sindicales en las que se enmarcan y la intención de trascenderlas en objetivos de largo alcance que configuren un proyecto político más amplio. A esta tensión inherente a la propia definición del espacio se suman los conflictos derivados de la necesidad de una construcción centralizada a nivel provincial, sin desestimar el respeto por la autonomía de las agrupaciones de base, conteniendo las definiciones a las que cada una de ellas alcance. Desde aquella Declaración de Principios se piensa a sí mismo como un espacio que pone en valor su heterogeneidad, proclamándose como “abierto y democrático” (Blanco, Rico, 2017). Este desafío permanece vigente.

En este artículo nos interesa destacar tres dimensiones derivadas del trabajo territorial, que podríamos indicar como sustantivas en las propuestas organizativas del ECD y que se han forjado a la luz de los procesos de movilización latinoamericanos: a) el trabajo en el territorio con una perspectiva de articulación con el conjunto de la clase trabajadora, teniendo a la escuela como instancia de organización; b) el debate político entre docentes y familias,

9 Declaración de principios del ECD, 2006.

que implican las problemáticas propias de la escuela pero que la exceden en la búsqueda de perspectivas clasistas; y c) la preocupación por construir los propios trayectos de formación, pedagógicos y políticos, en su doble sentido para la propia organización y para la de los trabajadores. Las tres dimensiones - que retomaremos más adelante - se interrelacionan entre sí y confluyen en la disputa por el modelo de organización sindical, confrontando con la conducción del SUTEBA, con horizonte en una disputa política que trascienda la contienda gremial.

El ECD propone la lucha sindical como ámbito de organización de los trabajadores; aunque asume que esa misma pelea contiene su límite en el marco de acción restringido a las propias negociaciones laborales. De allí que aun siendo parte de una agrupación articulada alrededor de la disputa por la dirección del Suteba, despliega una praxis que trasciende ese objetivo. La propia organización sindical constituye uno de los problemas con los que se enfrentan, al que buscan responder con propuestas, alternativas y formas de organización que contengan a los trabajadores más allá de la filiación sindical y/o política partidaria. El campo de acción en que se inscribe es la relación entre un proyecto sindical y un proyecto político. En tal sentido para estos trabajadores que conforman el ECD, el horizonte es una sociedad sin explotados. En su construcción cotidiana, apuesta a contemplar las preocupaciones del conjunto de los trabajadores de la educación en primera instancia para, a partir de allí, articularlas con las de otros trabajadores.

Así lo expresaban en el 2006, cuando se conformaron

“El espacio contiene como una discusión que pretende extender al conjunto, la que se relaciona con los modos de organización social, la forma de producción y distribución de los bienes y también cómo avanzar hacia una nueva sociedad con relaciones sociales solidarias, democráticas, igualitarias y participativas. Esto supone enfrentar todo tipo de sometimiento al imperialismo, al tiempo que cuestionamos y luchamos por cambiar el sistema político y social vigente” (Declaración de principios fundacionales, Nov. 2006).

La discusión, inherente al propio espacio fue su punto de partida y rasgo sustancial a lo largo de su historia. Estas preocupaciones constituyen su perspectiva, a la vez que otorgan una dinámica propia al quehacer diario de los trabajadores de la educación que lo integran y de aquellos sectores con quienes dialogan.

Hemos destacado en trabajos previos su propia caracterización como alternativo y clasista (Blanco y Rico, 2017). El clasismo se expresa, entre otras cosas, en la articulación que pretenden con otros trabajadores, con empleo o sin él. Se estrechan lazos con las familias de las escuelas, como así también con sectores de trabajadores organizados, del propio sector, con otros trabajadores estatales, y aunque delimitados a las características propias de cada lugar, en acciones comunes en cada distrito, con trabajadores productivos¹⁰. Estas relaciones asumen características disímiles, al calor de las necesidades y de las coyunturas de cada etapa¹¹. En el sector docente, se han materializado vinculaciones con organizaciones de distintos puntos del país, fundamentalmente en situaciones de conflictos, donde la solidaridad se concreta a través de fondos de huelga, en acompañamiento de sus políticas mediante campañas y propagandas, así como en la participación concreta en los propios territorios o en marchas solidarias en el centro del poder político, cuando la agudización de los conflictos lo requerían¹². Esa solidaridad también fue expresada en las campañas electorales, en las disputas en cada institución sindical y, en muchas ocasiones, en propuestas de formación política pedagógica.

En cuanto a su autopercepción (considerarse como alternativo), observamos que también tiene su raíz en los convulsionados años de principio del siglo y en las críticas a las organizaciones en las que varios de sus integrantes participaron. Esta marca de agua, que en los orígenes empujó a tomar decisiones terminantes

10 Aquí hay sustanciales diferenciaciones entre las agrupaciones que componen el ECD, ya sea por su historia en cada distrito o porque llegaron a conducir el sindicato o, como en el caso de Bahía Blanca, por conforman la CTA regional. Si bien esas relaciones pueden ir desde una simple coordinación a niveles más imbricados de articulación en el accionar político de las zonas, pudimos evidenciar que esta búsqueda es una tendencia significativa. A lo largo de su historia han confluído en acciones puntuales y en la construcción de espacios de organización más amplios, aunque preservando siempre su autonomía.

11 Sólo por enunciar algunas de ellas: El otro camino para superar la crisis, la corriente Rompiendo Cadenas, la corriente Enriqueta Lucero, el movimiento por las 6 hs horas de los trabajadores de subterráneos, etc.

12 En diversas situaciones en que se agudizan las tensiones en el interior el ECD organiza espacios de divulgación, debate y formación con los referentes de esas luchas. Así lo hicieron con Los conflictos en Neuquén (2010), y Santa Cruz (2011)

acerca de con quienes construir, es expresada cabalmente en esa declaración y lo determina en cuanto a las decisiones sobre cómo construirse a sí mismo como espacio político sindical. Pretendía “Una organización que supere con políticas alternativas, tanto coyunturales como estratégicas, los métodos autoproclamatorios, manipuladores y antidemocráticos que, lamentablemente, no son sólo patrimonio de las burocracias sindicales”. (Declaración de principios, nov. 2006)

En este principio se nuclean dos preocupaciones centrales que lo proyecta, delimita y consolida: la primera es la diferenciación con otros sectores que aún considerándose de izquierda preservan prácticas burocráticas; la segunda, es cómo conformar una organización política que permita, por un lado sintetizar posiciones colectivas mucho más amplias que la de los sujetos que la componen, por otro, proyectar estrategias para constituirse en el ámbito democrático al que aspiran, mediante la puesta en juego de modos de participación colectiva que potencien el debate y discusión de las diferentes posiciones, así como las formas de organización a las que tender para promover esa participación. Estas preocupaciones están muy presentes en los materiales que producen, si hay un antídoto para preservarse de esa tendencia a la burocratización, parece ser una consuetudinaria praxis, atenta y colectiva.

En estos 14 años de historia, ha ido consolidando y reeditando estas acciones en cada plataforma electoral¹³ en la disputa por la conducción del sindicato y, fundamentalmente, en aquellos procesos de movilización masivos, en los que se ponen a prueba las orientaciones para colaborar en la construcción de las posiciones políticas del conjunto de los trabajadores. Es en estos procesos de participación, anclados en la escuela como ámbito laboral y en los barrios donde la escuela se encuentra como el territorio desde donde definir y articular una propuesta de política pedagógica, que condensa y evidencia su perspectiva.

13 En sus programas electorales y cuando por elecciones conforman las conducciones del sindicato, no dejan su puesto de trabajo, solo asumen licencias parciales, rotan en los cargos, de modo tal de no enquistarse en la estructura sindical, plantean la revocación de los cargos, por mecanismos de participación de los trabajadores, las reuniones sindicales rotan por los barrios de las escuelas, etc. por nombrar solo algunas de las medidas que los diferencian de otras organizaciones.

Por cada oleada de estos movimientos de participación masivos, se consolida como grupo y se reafirma en ciertas posiciones. Este recorrido no es lineal ni logra validarlo en las referencias con otros sectores con quienes alcanzan frentes de unidad para las contiendas electorales por la dirección del sindicato. Sobre todo porque no se organiza en base a decisiones centralizadas y porque la autonomía de cada agrupación que lo conforma, en muchas ocasiones, no le ha permitido definirse en un planteo único. Esta cuestión es vista con preocupación, sobre todo a la hora de tener que negociar posiciones junto a otros colectivos. Según lo expresado en uno de los testimonios, se trata de un crecimiento “desigual y desolado”. Ese proceso de estar siempre “con un pie en la base” puede contraponerse con la lógica de “acciones prontas y eficaces”. Sin embargo, se apuesta a ellas en cada uno de los puntos de inflexión.

Definir políticas, para estos trabajadores de la educación, es discutir y disputar el sentido de la escuela pública. En esa disputa están las grandes formulaciones acerca de la sociedad que se quiere y cómo construirla en el quehacer diario de la vida de los trabajadores y de sus hijos; cómo pensarse en tanto docentes colaborando en la tarea de construir la sociedad deseada. En ese camino, se han dado, diversas instancias de formación que entran la política y la pedagogía. El tipo de propuestas fue variando en función de sus necesidades y de sus propósitos según el círculo¹⁴ de filiaciones desde donde se plantearon. Las estrategias fueron desde la organización de talleres internos sobre alguna temática en particular, seminarios cerrados o abiertos a integrantes de otras organizaciones, plenarios alrededor de ciertos núcleos de problematización, hasta la realización de tres Congresos Pedagógicos, llevados a cabo junto a otras organizaciones político sindicales.

Un referente del ECD, cerraba el Congreso Pedagógico, de finales del 2012, así:

*“...Este congreso recupera viejas tradiciones, de los docentes,
de tradiciones muy ricas de los trabajadores de la educación.
Hablo de las tradiciones de lucha porque todos compartimos las
prácticas sindicales de las protestas, de la lucha, de los paros, de*

14 Nos referimos a esa organización en círculos concéntricos que hemos desarrollado en el artículo que es antecedente de esta publicación.

las movilizaciones pero valorizo también retomar estas prácticas de la elaboración colectiva, de pensarnos como trabajadores de la educación, como docentes, de pensar qué hacemos cuando cerramos la puerta y estamos solos con los chicos, de pensar cada una de nuestras intervenciones desde el lugar de trabajadores de la educación que luchamos y aspiramos a vivir en un país distinto, un país sin explotadores ni explotados...” (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), 2013, pp.206)¹⁵

Nos interesa ver cómo en tiempos de significativas movilizaciones, en este caso el conflicto iniciado con el ciclo lectivo 2014, se producen procesos formativos, como una síntesis que permite interpelar a las construcciones cotidianas, sus puntos de partida y la manera como esos aprendizajes se inscriben en el día a día de las escuelas. Sin dudas, la irrupción de procesos de movilización masivos cambia el orden de las cosas, les permite a los trabajadores de la educación objetivarse en el distanciamiento de ese quehacer escolar y ponerse ellos mismos y sus prácticas en discusión junto a otros. La intensidad y evidencia de esos aprendizajes es sentida y colectivizada durante la larga huelga, en los días previos y posteriores a ella. El desafío fue entonces y sigue siendo hoy saber cuánto de esos aprendizajes han sido acumulados como saberes y experiencias de lucha del magisterio como actor directo y de los trabajadores en general. Esta es una marca de identidad del ECD, nos interesa saber hasta dónde se extiende en el territorio, por esa razón se ampliaron las entrevistas a trabajadores que, habiendo participado de esos procesos, no tenían relación directa con ECD.

El conflicto de 2014: el movimiento asambleario como expresión de formación política

El ciclo lectivo 2014 para la docencia de la provincia de Buenos Aires no fue el comienzo de un año más. En el mes de febrero, cuando los docentes regresaban del período estival, la gran mayoría no dimensionaba el desarrollo ni la magnitud

¹⁵ Los debates y ponencias fueron publicados en una coedición entre Ademys, Aten, ADOSAC, agd-uba y las seccionales de Suteba Bahía Blanca y Marcos Paz, lo que constituye una evidencia de esta búsqueda por articulación con otros espacios.

del proceso de lucha que se avecinaba. El conflicto se inició, como tantas otras veces, con algún día de huelga. El Frente Gremial Docente Bonaerense (FGDB)¹⁶ convocaba a un paro de 72 horas desde donde se construyó y consolidó una huelga de 17 días¹⁷. En las escuelas, los docentes venían discutiendo la necesidad de un aumento salarial y retomaban el viejo reclamo del mejoramiento de las condiciones de trabajo, la respuesta del gobierno no llegaba y la huelga iba ganando adherentes. Comenzaba a extenderse su marco de influencia y su visibilización: el colectivo docente ganaba terreno, paulatinamente ocupaba el espacio público en los barrios de las escuelas, en las calles y en las plazas. Una medida de fuerza que se fue construyendo paso a paso, ganando fortaleza en la decisión que asumió cada docente, junto a sus compañeros y en cada escuela.

El proceso de organización y participación que se desencadenó a partir del conflicto por demandas salariales fue un punto de inflexión con un valor cualitativamente distinto a procesos de lucha de años anteriores. Entendemos por ello que, dadas las características que asumió, promovió procesos de formación que fueron nutriendo la trama que compone las experiencias de estos trabajadores.

Es un proceso históricamente situado que conecta condiciones subjetivas y estructurales, que permitió abordar las continuidades y rupturas de las experiencias de lucha de los docentes, en períodos anteriores, en los propios territorios y en vinculación y disputa con las diversas formas de dominación en que se expresan las relaciones sociales estructurales.

Por un lado, nos interesa compartir, a partir del trabajo de campo realizado, algunas reflexiones en torno a la importancia que adquieren las asambleas docentes en cada escuela, como en aquellos distritos donde se logran articular en espacios más amplios, como las asambleas interescuelas. Por otro lado, intentamos recuperar ciertas líneas de análisis sobre los procesos que se desarrollaron en el territorio a partir de la articulación de propuestas de acción entre la escuela, la comunidad educativa y las organizaciones sociales. Recuperamos, desde

16 En la provincia de Buenos Aires se conformó un Frente Gremial (SUTEBA, FEB y Udocba) desde donde plantean las negociaciones con el gobierno provincial.

17 Suteba publica en su página web, el derrotero del conflicto desde las medidas y negociaciones institucionales del sindicato. Ese marco de acción tiene la dimensión desde la escuela y los territorios, que pretendemos evidenciar. <https://www.suteba.org.ar/marzo-2014-11985.html>

la óptica de los docentes entrevistados, el papel que jugaron los militantes en general y, en particular, los que forman parte de las agrupaciones del ECD.

Los docentes entrevistados¹⁸ hacen referencia a la experiencia desarrollada en las asambleas autoconvocadas en sus territorios, explicitan que son espacios potentes, en donde se expresan e involucra una mayor cantidad de trabajadores de la educación generando procesos de reflexiones colectivas que ayudan a la toma de conciencia de su dimensión colectiva:

“En las asambleas se tiene otra mirada en eso, se puede conversar, el diálogo es otro. Y me parece que eso define un monton, desde cómo se usa la voz, el cuerpo, todo... para tratar que el otro piense, se pregunte...de reflexionar. Eso es lo que más destaco de la asamblea”
(E.10. Moreno, 2015).

En ellas, los maestros toman la palabra, destacan la escucha horizontal y experimentan procesos de construcción colectiva. No obstante, esta potencialidad también tiene su contracara. Por la característica de dispersión espacial de la Provincia de Buenos Aires, se dificulta la centralización de posiciones y la posibilidad de construcción de programas de acción. Ello implica una tarea extraordinaria de articulación, más compleja aún, cuando no se cuenta con las herramientas de la organización gremial, como es el caso de muchas de las agrupaciones de oposición a la conducción del SUTEBA.

A riesgo de perder la fuerza de la centralización, las agrupaciones del ECD, priorizan los desarrollos desde las bases, porque ven allí la posibilidad de potenciar procesos pedagógicos que abonen el camino de la formación política de la clase. En los testimonios se explicita que las asambleas auto convocadas, son vistas como espacios genuinos de participación, en las que también se expresan las tensiones que provocan a la conducción del SUTEBA y a las otras organizaciones sindicales de la provincia. Estos espacios permiten un desarrollo político más amplio desde donde se propicia la construcción de las

18 Docentes que pertenecen a las localidades de Moreno y Luján, en la provincia de Buenos Aires y remiten a sus experiencias en estos distritos, no obstante, se han dado procesos análogos en otros distritos de la Provincia.

demandas reales y sentidas por la mayoría de los docentes, por los estudiantes y por las familias de las escuelas, excediendo las reivindicaciones corporativas y permitiendo la conexión de problemas puntuales con las condiciones de la estructura social.

La particular agremiación de los docentes de la provincia de Buenos Aires plantea un escenario complejo. Aproximadamente el 50% de los trabajadores de la educación de esta región no se encuentra afiliado a ningún sindicato y el porcentaje restante se reparten entre las sindicalizaciones de varios sindicatos, siendo el SUTEBA el que cuenta con el mayor número de afiliados. Frente a esta dispersión de las organizaciones sindicales, las asambleas de docentes auto convocados pueden, por su propio carácter abierto a todos los trabajadores de la educación, colaborar en la superación de la fragmentación gremial, convirtiéndose en una herramienta potente para la articulación. Este es uno de los motivos por los cuales el ECD apuesta a formas asamblearias de participación y organización: toda vez que sea posible sus militantes motorizan e intentan desplegar dichos procesos¹⁹.

En los momentos de alza de movilización y participación de los docentes, estos espacios asamblearios vehiculizan canales de comunicación, participación y crítica permitiendo convertir el enojo acumulado, en razones para la disputa política. En testimonios de los docentes entrevistados se hace referencia a las instancias asamblearias: toman la palabra, comparten y socializan las necesidades de las escuelas, denuncian los problemas de infraestructura, la pésima alimentación del SAE (Servicio Alimentario Escolar) y desde allí organizan junto a las comunidades los reclamos ante las autoridades pertinentes.

Los protagonistas sostienen que en las asambleas autoconvocadas se experimenta otro tipo de participación, más horizontal, menos jerárquica. Allí se da lugar a que afloren sentimientos, dudas, cuestionamientos y reflexiones. La circulación de la palabra, potencia el debate, da paso a la pedagogía del diálogo, a la genuina

19 Sin embargo, como ya lo hemos mencionado anteriormente, esa apuesta política a construcciones asamblearias desde el territorio no siempre conducen al logro de los propósitos planteados. En esa misma construcción hay fortalezas y limitaciones, porque implica confluencia y dispersión al mismo tiempo. El saldo de la potencia de ese desarrollo es producto de la organización más general de los trabajadores y del propio proceso histórico.

participación que posibilita la construcción de sentidos críticos al calor del pensar colectivo.

Los docentes, las familias y la comunidad pueden nutrir una mirada que desnaturalice la compleja realidad que se vive en las escuelas, en un contexto donde hace años se vienen agudizando las problemáticas sociales derivadas de la precarización de las condiciones de vida del pueblo trabajador. Esta es una de las líneas prioritarias de acción del ECD que apuesta fuertemente al desarrollo de estos procesos, intentando que confluyan los intereses comunes del conjunto de trabajadores de la comunidad educativa en la ardua tarea de defender y construir la escuela pública que necesitamos y soñamos. De esta praxis puede emerger un proceso de problematización que abone en construcción de la conciencia crítica de los protagonistas y que tienda a desarticular los discursos hegemónicos que circulan en la sociedad y que atacan a la educación pública²⁰. La posibilidad de unir la experiencia del trabajo cotidiano escolar con un proceso colectivo de lucha y reflexión fortalece y enriquece la nueva mirada que surge de ese mismo proceso de la realidad que los aqueja.

En ese devenir de participación y protagonismo, cobra significatividad que muchos docentes comiencen a explicitar su preocupación por el control del propio proceso de trabajo, por la planificación de las tareas, por la selección y jerarquización de los contenidos, por el impacto de las definiciones de la política educativa, etc., situaciones que tensionan con la propia estructura del sistema educativo. En tal sentido se les habilita un proceso de toma de conciencia, en el que queda al descubierto el histórico verticalismo de nuestro sistema educativo y la escisión entre los procesos de planificación y ejecución de la tarea educativa. En aquellas comunidades donde las familias tienen un rol importante en las propuestas y proyectos educativos que se despliegan desde las escuelas, la perspectiva se potencia. Estas dinámicas posibilitan la interrogación sobre las prácticas de la vida cotidiana escolar que están naturalizadas, solidificadas

20 Un ejemplo emblemático, durante este conflicto, lo constituyó la mirada de la opinión pública acerca de los docentes y su trabajo. Azuzado por las usinas de construcción de hegemonía que constituyen los medios masivos de comunicación, se buscó confrontar a docentes con familias, desde todas las aristas posibles: los salarios, los derechos adquiridos, el tiempo de vacaciones, por enunciar sólo algunos. Frente a esta ofensiva, trabajadores de la educación y familias, mediante mecanismos de participación y debate, pudieron ir deconstruyendo lo planteado y aunar sus fuerzas en torno al interés común por la escuela pública. Uno de los ejes potentes de esta articulación fue la demanda por condiciones dignas de enseñar y aprender.

y estandarizadas. La interrogación que interpela y quiebra al ritmo cotidiano escolar surge enraizada en los propios procesos donde los sujetos adoptan un rol protagónico, en el que se sienten parte y toman decisiones que posibilitan problematizar lo establecido. Ese protagonismo sería el que permitiría a los docentes y a las familias recuperar el potencial del sentido político pedagógico de la tarea educativa rompiendo con la rutinización de un trabajo muchas veces alienante.

“...No sé si se puede llegar a hacer pero esto de participar en la definición de algunas cosas, de los currículum, de las políticas... Esa decisión de quien está todos los días acá... No es lo mismo que baje otro y te lo diga... no hay manera de adaptarlo a la realidad de cada uno, al contexto, a los pibes que tenés, la comunidad que tenés... que también es muy difícil pensarlo... pero bueno... me parece que la docencia necesita un espacio donde participar más activamente desde el lugar que se labura todos los días” (E 8 –Moreno- 2015).

En varios relatos surge la necesidad del “compromiso docente” con su trabajo cotidiano, reconociéndose -en primer lugar- como trabajadores de la educación y como actores significativos de la posibilidad de la construcción de proyectos colectivos y comunitarios. Observamos en ese compromiso, una acción militante en tanto allí se expresa el “sentido de clase” al que aluden los integrantes del ECD. Sentido éste por el que bregan en la acción concreta que se desarrolla en el territorio intentando estrechar propósitos y problematizaciones con el conjunto de los trabajadores en la propia comunidad donde se ubica la escuela, junto a las organizaciones populares, los centros comunitarios y, fundamentalmente, con las familias de los niños y jóvenes que asisten a ella. En este sentido, los docentes plantean la necesidad y la riqueza de vincular los proyectos pedagógicos con los intereses de la comunidad y del territorio, buscando denominadores comunes que posibiliten una tarea colaborativa, que fortalezca los vínculos entre escuela y comunidad.

A través de los testimonios, hemos podido observar que los puntos más álgidos del debate surgen a partir de la decisión de realizar una medida de fuerza. Los discursos hegemónicos que se difunden ponen prioritariamente sobre el tapete la

diversificación salarial de la sociedad, haciendo foco en las barriadas humildes del conurbano donde muchas veces los únicos ingresos que poseen las familias vienen de planes sociales o de trabajos inestables. Existe una gran brecha entre las demandas salariales docentes y los ingresos y condiciones materiales de vida de una gran parte de la población que asiste a las escuelas públicas del conurbano. ¿Cómo sortear esta encrucijada en los momentos en los que hay que redoblar el vínculo y el lazo como fue en el 2014, y cuando los discursos mediáticos enfrentan a los docentes con las familias metiéndose de lleno en la vida cotidiana escolar profundizando el conflicto entre ambos?

Frente a este interrogante los referentes del ECD propusieron reconocer esa diferencia, poniendo en discusión cuáles son las condiciones necesarias de vida para los trabajadores en su conjunto y, a partir allí, sumar a ese debate los intereses comunes sobre la escuela pública, y tratar de definir qué educación se precisa para estos estudiantes. Las familias como parte de la realidad educativa son imprescindibles en la búsqueda de la resolución de los problemas cotidianos. Problematicar qué educación perseguimos para los hijos de los trabajadores, es el camino que puede zanjar esa grieta que se intentó profundizar constantemente con la intención de disciplinar a los docentes y de fragmentar al conjunto de la clase trabajadora, exacerbando las diferencias y haciéndoles creer que no hay puntos en común entre ellos y las familias. El trabajo cotidiano con la participación de la comunidad abre la posibilidad de desafiar a los discursos hegemónicos que, desde hace años, atacan en su condición de trabajadores a los docentes de las escuelas públicas y ocultan a los responsables del empeoramiento de las condiciones de la educación pública. Abre fundamentalmente la evidencia de que es posible y necesario trabajar conjuntamente en la proyección de la escuela de y para los trabajadores. En esas construcciones colectivas, ancladas al territorio, el ECD ve el germen para diseñar los proyectos políticos pedagógicos que los contengan.

La huelga del 2014 logró articular propuestas comunes que, partiendo de las escuelas y sus barrios, confluyeron en las movilizaciones más masivas de cada distrito²¹. La tarea de los militantes del ECD fue nodal, apostando a movilizar y

21 Por enunciar alguno de ellos, el caso de Bahía Blanca donde al ser la lista granate, integrante del ECD, quien conduce sindicato, la convocatoria a esas marchas es votada por el conjunto de los docentes en asambleas. Esas movilizaciones distritales se articulan con otros sindicatos encuadrados en la CTA, por un lado, y con otros sectores de trabajadores de la producción con quienes tienen ciertas articulaciones. En condiciones muy distintas se encuentra la situación del distrito de Moreno, donde la agrupación bordó,

multiplicar acciones que permitieran organizarse a través de reclamos comunes. Incluso antes que se declarara la huelga, desde algunas escuelas en las que trabajaban, ya sea como docentes o directivos, motorizaron la convocatoria a las familias y visibilizaron las condiciones en las que se encontraban las escuelas. Lograron poner en agenda los reclamos que iban más allá del problema salarial, en los que se implican familias y docentes. De uno y otro lado, mostraron predisposición a comprender la situación, a contenerse en reclamos comunes. Quizás por eso mismo, el cierre del conflicto les dejó un “sabor amargo”. Por un lado, porque esa experiencia colaborativa no sería sencilla de sostener con continuidad en el día a día de la escuela y el trabajo, una vez levantada la huelga; por otro, porque el cierre de un conflicto gremial, implica un supuesto “acuerdo” en el cual no todos se ven representados, en el que se comprometen a mejorar las condiciones de la escuela, que no siempre han sido garantizadas.

El levantamiento de la medida de fuerza fue una decisión que ineludiblemente se resolvió en el ámbito formal de la asamblea sindical, restringiendo la voz de todos estos actores que se habían involucrado en un proceso de participación mucho más amplio. Los docentes que atravesaron esas experiencias ya no serán los mismos, han sido modificados, en su retorno a las aulas, cada uno resignificó cualitativamente ese recorrido como parte de su propia historia de participación. Sin embargo, los procesos de concientización colectiva nunca son lineales ni necesariamente acumulativos.

Se volvió al trabajo, a la escuela, con un porcentaje de incremento en los salarios²² pero con condiciones de enseñar y aprender similares a las que tenían cuando se inició la demanda²³. Muchos docentes consideran que este conflicto significó un

integrante del ECD, es solo una lista de oposición a la conducción distrital. Desde allí promovió e integró ese amplio movimiento autoconvocado a partir del cual se organizó una marcha de antorchas, que terminó coincidiendo con el día en que, en el marco del sindicato, se decide aceptar la oferta del gobierno. Para sorpresa de muchos, incluso los propios organizadores, esta marcha convocó la participación masiva de la comunidad, aun habiéndose cerrado el conflicto. Iluminando el proceso de lucha del que participaron, la llamaron la marcha de las luciérnagas. El lunes siguiente, con el inicio tardío del ciclo lectivo, fueron muchas las escuelas cuyos discursos inaugurales retomaron los aprendizajes consolidados en ese proceso.

²² Así se informó el acuerdo en algunos de los medios:

<https://www.lanacion.com.ar/politica/los-docentes-levantaron-el-paro-y-vuelven-a-las-aulas-nid1676602/>

<https://www.ambito.com/politica/hubo-acuerdo-y-el-lunes-docentes-la-provincia-vuelven-las-aulas-n3834575>

²³ En el distrito de Moreno, donde trabajan algunos de los docentes entrevistados, el saldo de aquellas

gran aprendizaje, a pesar de que no se hayan logrado modificaciones sustantivas en los procesos de concientización, organización y construcción colectiva, visibles en la inmediatez del tiempo que siguió al cierre del conflicto. Serán, en todo caso, las próximas luchas, las que podrán dar cuenta de cuánto aportó a la experiencia de la clase, este eslabón de nuestra historia. En parte, nuestro aporte como investigadores radica en hilvanar y componer la urdimbre a partir de cada situación de conflictividad para que los trabajadores de la educación puedan reconocerse en un proceso de formación que colabore en la concientización de su condición de trabajadores, más allá de haber realizado o no la experiencia concreta.

Conclusión

Hemos intentado dar cuenta del contexto histórico, político y social en el que se vislumbra en Nuestra América el resurgir de múltiples formas de resistencias a las políticas hegemónicas por parte de las diversas formas de organizaciones de la clase trabajadora. En ese contexto de crecimiento de los procesos insurreccionales se produce un punto de inflexión en la historia reciente, tensionando la correlación de fuerzas entre capital y trabajo. Las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001, en nuestro país, propiciaron un terreno fértil para el desarrollo de procesos de organización y construcción colectiva a partir de recuperar e hilvanar las experiencias de clase acumuladas.

El EDC nace al calor de estos procesos de lucha, sumando a las jóvenes generaciones de docentes que se entrelazan con aquellos militantes con ancho camino recorrido, y juntos, construyen y consolidan una organización de alcance provincial, clasista y alternativa. Desde allí se proponen, a partir de transformar las prácticas sindicales, construir otro tipo de sindicalismo que apunte al horizonte que los moviliza, es decir, consolidar una sociedad sin explotadores

jornadas fue la sistematización autogestionada por los trabajadores de la educación, de las condiciones de infraestructura de las escuelas del distrito, y a nivel provincial el SUTEBa llevó a cabo como acción sindical un “carpetazo”, en el que se denunciaba el estado edilicio de las escuelas ante la DGCyE. Cuatro años más tarde, en el distrito de referencia explotó una escuela primaria por un escape de gas, en la que perdieron la vida dos trabajadorxs de la educación. En el núcleo de la masiva movilización que se desató, a partir de allí, sin dudas, estuvieron los procesos de participación de la comunidad educativa, que lo antecedieron.

ni explotados. Esta tarea no es sencilla, ni su desarrollo es lineal, en el camino se experimentaron avances y retrocesos tanto en la organización como en los espacios y temas de debate, análisis y reflexión.

Esta perspectiva política, intenta trascender la lucha meramente reivindicativa desde una mirada estratégica promoviendo el despliegue de procesos, por cierto complejos y contradictorios, de formación política a partir de la praxis que desarrollan sus militantes y los docentes de sus círculos de influencia. La acción transformadora y la problematización que se requiere en estas dinámicas de lucha permiten consolidar núcleos del buen sentido que confrontan y desarticulan los discursos hegemónicos, a la vez, que nutren una conciencia crítica.

En el conflicto del 2014, las distintas agrupaciones del ECD se volcaron a la tarea de organizarse desde cada lugar de trabajo. En este proceso, pudimos constatar valiosos espacios de construcción colectiva desde cada escuela y comunidad, anclados en un territorio complejo, marcado por las problemáticas sociales derivadas de un contexto donde cotidianamente se precarizan las condiciones de vida de las familias profundizando las desigualdades estructurales de un sistema injusto. Desde allí, con el protagonismo como herramienta: docentes, familias, movimientos sociales y organizaciones comunitarias, se propusieron la imprescindible tarea de nutrir esos espacios con una mirada que problematice la realidad que se vive en los barrios y en las escuelas. Es muy difícil poder vislumbrar cuál es el saldo para los docentes y para los trabajadores en general, o cuánto ha colaborado ese conflicto en la construcción de la experiencia de clase. Ese balance requiere de una mirada en perspectiva histórica, no obstante, estamos convencidos que son procesos de gran valor pedagógico. En esa praxis nos involucramos desde nuestra doble condición de investigadores y trabajadores de la educación.

Bibliografía

BLANCO,A Y RICO,E. (2017) “Los desafíos de construir y los problemas de crecer. El encuentro colectivo Docente: una práctica de organización sindical en la provincia de Buenos Aires” en *Polifonías*, N° 10, año VI, pp.172-204

BLANCO, A Y RICO, E (2013), “La construcción de una mirada alternativa y clasista en el sindicato docente: ¿Por dónde empezar? Reflexiones en torno a la experiencia del encuentro colectivo docente”. Ponencia presentada en el IV Seminario de Sindicalismo. RED ASTE. Rio de Janeiro.

BLANCO, ANDREA Y MIGLIAVACCA, ADRIANA (2011),“Organización sindical y movilización de los docentes de la Provincia de Buenos Aires a partir de 2001” en Gindin, J. (Comp.) *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Herramienta. Bs.As.pp.145-178

CASIELLO, JUAN PABLO Y PETRUCCELLI, ARIEL (2011) “Desafíos del Clasismo en el sindicalismo docente” en Gindin, J (Comp.) *Pensar las prácticas sindicales docentes*. Herramienta, Bs. As. pp.53-76

GINDIN JULIÁN (2008) “*Sindicalismo Docente en América Latina, Experiencias recientes en Bolivia, Perú, México, Chile y Argentina*” Ed. Ansafe , Rosario. Santa Fé

FREIRE PAULO (2005) “*Pedagogía de la autonomía*”. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

HARVEY,DAVID (2004) “*El nuevo imperialismo: Acumulación por desposesión*”, Socialist Register, bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/social/harvey.pdf

MIGLIAVACCA, ADRIANA (2011) “*La protesta docente en la década de 1990: Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires*”. Baudino Ed. Buenos Aires

PETRUCELLI, ARIEL (2005) *"Docentes y piqueteros; de la huelga de ATEN a la Pueblada de Cutral Có"* Ed. El cielo por Asalto. Bs.As.

VEGA CANTOR, R (2012) "Colombia: Capitalismo gansteril y despojo territorial" en *"Revista Cepa"*, No. 14, febrero-junio de 2012. pp19-32.

SVAMPA, M (2007) "Las fronteras del Gobierno de Kirchner: entre la consolidación de lo viejo y las aspiraciones de lo nuevo", En: *Cuadernos del CENDES* n°65, AÑO 24, Tercera época, Caracas: Mayo-agosto de 2007. Pp. 39-61

THWAITES REY, M. (2010) "Después de la globalización neoliberal: ¿Qué Estado en América Latina?" en *OSAL* (Buenos Aires: CLACSO) Año XI, N° 27, abril de 2010.Pp 19-43

ATEN y otros. Bs As. (2013) *"2° Congreso Nacional de Educación. Por una educación pública, científica, no dogmática, hacia una sociedad sin explotados ni oprimidos. Sistema educativo público, estatal, único, nacional. Contra la fragmentación-privatización de la educación"*. Bs.As.

Fuentes Documentales

Entrevistas realizadas a trabajadores de la educación de los distritos de Moreno y Luján durante trabajo de campo, 2015

Declaración de principios del ECD, 2006.

Publicación "Rompiendo Cadenas", Año 4 N° 15

Publicación "Docentes Indignados", Año 3 N° 5

Publicación: "Asamblea en defensa de la Escuela pública" N° 1. Moreno, abril de 2014

Andrea Blanco: Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. UNLu.
Prof. Adjunta. anaublanco@gamial.com

Patricio Urricelqui: Lic. y prof. en Ciencias de la Educación. UNLu. Ay. de
primera. patourri@gmail.com

Horizontes de reflexividad. Derivas de la huelga docente del año 2007¹

Fernando Aiziczon

Recibido Julio 2020

Aceptado Agosto 2020

Resumen

En este artículo buscamos reconstruir la manera en que se genera reflexividad entre docentes, militantes y académicos respecto de la huelga protagonizada por el sindicato docente de Neuquén durante abril del 2007. En efecto, junto con su resultado trágico (el asesinato del docente Carlos Fuentealba), esta huelga desencadena interpretaciones respecto de la intensidad de la protesta social de las últimas décadas, cuyo epicentro lo constituye el activismo desplegado desde el gremio de maestros ATEN. Se analizan artículos, folletos y libros que narran lo ocurrido pero también interpretan los hechos y su impacto en la historia reciente neuquina. Nuestro objetivo es discutir si este conjunto de textos forman una “interpretación de sí” al interior de un campo de protestas, posible tanto por una particular disposición a la reflexividad como por la apuesta a luchar por la legitimidad y validez de los conceptos y las posiciones en juego.

Palabras clave: Neuquén – huelga – docentes – militantes – reflexividad

¹ El presente artículo es parte del proyecto de investigación “Tensiones políticas en el pasado reciente argentino”, radicado en el IDH (Instituto de Humanidades)-CONICET.

Horizons of reflectivity. Derivatives of the teachers' strike of 2007

Abstract

In this article we seek to reconstruct the way in which reflexivity is generated among teachers, activists and academics regarding the strike led by the teachers' union of Neuquén during April 2007. Indeed, together with its tragic outcome (the murder of teacher Carlos Fuentealba), this strike triggers interpretations regarding the intensity of social protest in recent decades, which epicenter is the activism deployed from the teachers' union ATEN. Articles, pamphlets and books are analyzed that narrate what happened but also interpret the facts and their impact on recent history in Neuquén. Our aim is to discuss whether this set of texts shape an "interpretation in itself" within the field of protest, which is possible not only because of a particular disposition towards reflexivity but also because of a commitment to fighting for the legitimacy and validity of the concepts and positions at stake.

Key Words: Neuquén – strike – teachers – militants - reflexivity

Introducción. La pregunta (reflexiva) por la protesta

¿Es posible que los protagonistas de movilizaciones de protesta se pregunten por la razón de sus propias acciones *en relación y al interior* de movimientos sociales mayores de los que participan?, ¿de qué modo ocurre este fenómeno en el cual los actores se piensan a sí mismos?, ¿qué prácticas pueden permitir y sistematizar esa reflexión y cuáles son sus límites? En las últimas décadas algunos estudiosos de los movimientos sociales han investigado respecto a cómo las historias y narraciones de revoluciones, movimientos sociales y protestas contienen un poder que no reside tanto en la claridad intrínseca de su mensaje sino en la capacidad de generar "fidelidad narrativa" en los interpelados a través del sentido en que son transmitidos, y que por lo mismo pueden incentivar la creación de condiciones para la movilización en otros actores (Poletta, 2008; Selbin, 2012); al mismo tiempo, se ha abordado el papel de las emociones para la comprensión del involucramiento de los sujetos en las protestas sociales (Blackman, 2007;

Woods, Guilbert y Watkin, 2012; Stekelenburg y Klandermans, 2013). Otras perspectivas buscan ir más allá de considerar a los participantes como actores racionales, indagando en el papel que la afectividad juega intensificando la participación en protestas y movimientos sociales (Godwin y Polletta, 2001). Sin embargo, continúan siendo escasos los estudios que indagan espacios de reflexividad en protagonistas de episodios de protesta, más aún si la reflexividad involucra la posición misma de sujetos en posición de investigadores. Por ejemplo, Lash (1994) ha utilizado el concepto de “*reflexive community*” para describir cómo el movimiento ecologista se planteó el problema de su propia creación; esta situación hizo pensar a Lash sobre la posibilidad de una nueva relación histórica entre individuo-estructura, en tanto el individuo construye su yo (“comprensión de sí”), elige o recrea nuevos estilos de vida, y logra construir espacios de autonomía, incluso contraculturales, cuando su reflexividad alcanza a la creación conciente de significados y prácticas. Otro tanto había ocurrido con el ala radical del movimiento feminista norteamericano ya en los ’60 con la idea de “autoconciencia” de la opresión en cuanto mujeres, recuperado décadas más tarde y aplicado de modo crítico al caso de la reflexión tanto sobre el feminismo como la referida a los “saberes militantes”, incluso cuando éstos se transforman en formas encriptadas de conocimiento imposibilitando un uso democrático. De la crítica a estas situaciones surgen las renovadas ideas de co-investigación, conocimiento cooperativo, investigación militante, etc. (Malo, 2004; Silva, 2015).

En el caso argentino, algo similar sucedió bajo la particular condición de pertenencia simultánea de investigadores tanto al campo científico como al campo militante, desde los cuales se desarrollaban experiencias de investigación. Esta doble pertenencia propició un debate que no logró mayor desarrollo y se enfocó en la propuesta de discutir un modelo de “*intelectual anfibio*” (Svampa, 2008). La discusión mostraba la profusa interconexión entre ciencia y movimientos sociales y de protesta en los albores del siglo XXI en Argentina, pero hasta el momento quedó restringida a revisar el rol del intelectual. Sin embargo, en la provincia patagónica de Neuquén la particular situación de beligerancia social permanente propició la emergencia de una experiencia distinta.

Neuquén: la huelga docente del año 2007 y la posibilidad de la reflexividad

La productividad de luchas sociales que exhibe la pequeña provincia de Neuquén desde hace 3 décadas a la actualidad tiene reflejo en la reciente producción de académicos y militantes que buscan interpretar lo que anteriores investigaciones exclusivamente académicas vienen registrando sobre huelgas, movilizaciones, puebladas, viejos y nuevos actores, y tensiones irresolubles con el sistema político imperante hace más de medio siglo en Neuquén, esto es, la dominancia electoral absoluta del Movimiento Popular Neuquino (MPN). Análisis de eventos de protesta están reflejados en revistas, artículos académicos, tesis y libros, pero también en el ámbito sindical y de partidos de izquierda, donde se pueden encontrar una singular cantidad de boletines y balances de estas contiendas sociales, en especial sobre y desde los docentes agremiados en ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén), quienes protagonizaron la resonante huelga del año 2007. Es que ATEN ha sido el actor sobre el cual se posaron todas las miradas al intentarse explicar cómo ocurrió la construcción de una tradición de luchas sociales que lo atraviesa y excede como sindicato, en tanto que otros actores constituyen y nutren el fértil territorio neuquino de nuevas experiencias contestatarias: obreros de fábricas recuperadas, movimiento feminista, estudiantil, de desocupados, comunidades mapuche, entre otros, giran en torno del epicentro que es ATEN. Esto puede pensarse así cuando se considera un ciclo abierto en 1997 y cerrado provisoriamente en 2007: esos 10 años condensan 2 huelgas protagonizadas por ATEN que expanden hacia atrás y hacia adelante la periodización: hacia atrás porque permite hilvanar luchas previas de trabajadores estatales y de desocupados que irrumpirán con fuerza entre 1996-97 en las puebladas cutralquenses; hacia adelante porque será ATEN quien capitalice en términos de construcción de una tradición de luchas a toda esa década beligerante. ¿Por qué? Veamos.

El décimo aniversario de lo que fue considerado como la mayor huelga docente en la historia de este sindicato (1997) ocurre mientras se desencadena la segunda gran huelga de la historia de ATEN (2007), donde nuevamente un gobernador del MPN será responsable del operativo policial que desencadene la represión sobre los docentes y que esta vez termina con la vida del docente Carlos Fuentealba. Ninguna otra organización sindical logró en Neuquén semejante impacto; pero además, lo que aquí nos interesa señalar es que por su característica de reunir a trabajadores cuyo capital simbólico consiste en poseer y transmitir

conocimientos, escribir y hacer circular textos y sentidos, y porque no pocos de sus miembros atraviesan instituciones universitarias donde además practican la investigación científica, la disposición a pensarse encontró un sustrato positivo que construyó, siguiendo nuestra hipótesis, un horizonte de reflexividad posible. Y es esta característica, que aquí nos involucra, la que instala, desarrolla y discute en torno a una pregunta formulada de varias maneras y que puede sintetizarse así: ¿por qué Neuquén se caracteriza por altos niveles de conflicto social?, ¿cuál es el rol de ATEN en este panorama?, ¿qué y quienes explican la dinámica de la protesta?

ATEN: Epicentro de la reflexividad de las protestas neuquinas

El sindicato de los docentes neuquino ATEN, fundado en 1982, contiene una tradición de lucha cuyos orígenes reenvían a la particular composición de sus integrantes (marxistas, católicos progresistas y militantes por los DDHH) y de sus conducciones. Además, una permanente rotación de dirigentes y agrupaciones en la conducción de sus seccionales, el rechazo exitoso a la polémica Ley Federal de Educación, a la Ley de Financiamiento Educativo, la experiencia de acciones colectivas como las puebladas en las localidades petroleras de Cutral-Co y Plaza Huincul en 1997, el rechazo ideológico a las conciliaciones obligatorias, el constituirse como sindicato opositor a las políticas de ajuste en educación que implementa en Neuquén el MPN o grandes huelgas de impacto nacional como las que referimos constituyen algunos trazos de la combativa tradición sindical de ATEN. Pero sin dudas, ha sido la práctica del corte de ruta o piquete como herramienta de lucha la que se impuso simbólicamente en el imaginario propio y ajeno respecto a los docentes de ATEN, distinguiéndolo de sus pares nacionales (Aiziczon, 2018). Un testimonio de una docente lo sintetiza así: “Creo que somos las primeras maestras piqueteras. No creo que exista en el país ninguna huelga que haya cortado puentes con gente con salario estable”². Ahora bien, lo sugestivo aquí es tanto la particular construcción identitaria de “maestras piqueteras”, como el hecho de que las primeras lecturas e interpretaciones de esta experiencia provienen del propio campo de luchas: y es que la combinación de maestros/as (sujeto) y piquetes (forma) dio lugar al primer estudio sobre ATEN y sus prácticas sindicales, que no casualmente se tituló *Docentes y*

² Testimonio extraído de Andújar (2011).

Piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Cutral Có, y fue escrito por un historiador, egresado de la universidad local (UNCo), militante de izquierda, afiliado a ATEN, y protagonista de aquella huelga en 1997; Ariel Petruccelli (2005). Luego, Marcelo Lafón (2012) publica su libro *Luchas de clases y posmodernidad. La huelga docente del 2007*, también él es historiador, egresado de la UNCo, militante de izquierda, afiliado a ATEN, y protagonista de ambas huelgas. Lafón y Petruccelli comparten amistad, sus libros se presentaron en la sede del sindicato, fueron publicados por editoriales independientes locales, circularon profusamente entre los docentes, agotaron sus primeras ediciones, y fundamentalmente reconstruyeron los hechos sobre la idea de una específica cultura militante.

Quien escribe este artículo fue docente y afiliado a ATEN, y mientras vivió en Neuquén publicó su tesis en Historia sobre la experiencia de autogestión de la fábrica Zanón, iniciada desde el 2002; en ese estudio se trabajó ya con la idea de que en Neuquén funcionaba una particular cultura beligerante (Aiziczon, 2009). De resultados de lo anterior, ese conjunto de prácticas políticas sostenidas por densas redes militantes fue definido en diversos escritos de dos maneras principales: Petruccelli utilizó la idea de “contra-cultura de resistencia”³; y quien escribe estas líneas la definió como una “cultura política de protesta” (Aiziczon, 2005; 2017), básicamente guiado por la intuición de que no sólo estaba en juego por qué se protestaba sino también lo que constituye la idea central de este artículo: las interpretaciones de ese por qué permiten introducir en aquella cultura de protesta a la propia producción de explicaciones, valga decir, la reflexividad.

La marca del 2007: Cruces entre interpretaciones militantes

A fines de febrero de 2007 y frente a la insuficiente propuesta salarial del gobierno, los docentes de ATEN deciden “salir con una enorme firmeza con respecto a la lucha por la recomposición salarial”⁴, y resuelven el no inicio de clases. Con el conflicto en pie, hacia fines de marzo se cumplen diez años de la huelga de 1997, que no pasa desapercibida: “por ello se propone una marcha de

³ Véase también Petruccelli (2008; 2015).

⁴ *Actas de Asambleas de ATEN*, seccional Capital, 2007, Folio 332.

protesta en las rutas, ya que se han agotado instancias de petición y reclamo”⁵. El jueves 22 de marzo el gobierno hace llegar una propuesta al gremio levemente mejor que la anterior, pero es rechazada por amplia mayoría. Comienza a debatirse cómo seguir. De las opciones aconsejadas prevalece cortar la ruta en la localidad de Arroyito para bloquear la zona del departamento Confluencia, clave para el turismo provincial; la fecha elegida para el corte es el miércoles 4 de abril, vísperas de Semana Santa. Como es sabido, la represión impedirá el planificado corte. Durante la mañana del 4 de abril de 2007, sobre la Ruta 22 a la altura de Arroyito, un agente policial disparará una granada de gas sobre el cuerpo de Carlos Fuentealba, impactando de lleno en su cabeza. Un día después se conocerá la noticia de su fallecimiento. La tragedia marcará a fuego la historia sindical docente, al tiempo que reabrirá la reflexión al interior de la militancia neuquina.

Así es que “Aportes para un balance de la huelga del 2007”, escrito por la Comisión Directiva de ATEN Capital, la seccional más grande y poderosa del sindicato, es texto de referencia para una relectura histórica y militante desde el interior de ATEN: allí se indican la importancia de huelgas previas y se adentra en la pregunta de por qué se eligió la localidad de Arroyito para cortar la ruta⁶. Haciendo gala de una tradición sindical de mucha polémica, este documento realiza un balance crítico de la actuación de la Comisión Directiva Provincial (CDP): “en la segunda parte del conflicto, [la CDP] se ubicó por detrás de los acontecimientos, y hacia el final no tuvo una posición unificada”⁷. Luego, otra crítica sobreviene respecto a las corrientes adscriptas a partidos de izquierda: “responden a los mandatos partidarios desconociendo lo que sus propias asambleas estaban en condiciones de garantizar”⁸, acusación extensiva incluso hacia aliados como los obreros ceramistas de Zanón, que amenazaron con “quebrar al sindicato”. Pocas semanas después, circuló un artículo escrito por Bruno Galli, profesor de Historia y militante de ATEN, con trayectoria previa en partidos de izquierda y que comparte espacios de sociabilidad política con Petruccelli y Lafón (autores de los libros sobre ATEN mencionados al inicio).

⁵ Ídem, Folio 384.

⁶ “Aportes para un balance de la huelga del 2007”, *Comisión Directiva de ATEN Capital, agrupación Naranja*, 2007, p. 4. Para más detalles sobre las posiciones militantes y académicas ver Aiziczon (2018).

⁷ “Aportes para un balance de la huelga del 2007”, *Comisión Directiva de ATEN Capital, agrupación Naranja*, 2007, p. 9

⁸ Ídem, p. 9.

El artículo⁹ fue publicado en redes sociales y lo replicó el periódico local Diario (8300). Como parte de aquella tradición polemista que señalamos, el objetivo de los autores fue ensayar una explicación de la figura del “traidor” al interior de las agrupaciones trotskistas presentes en ATEN. Pero más allá de esta crítica, es interesante ver cómo son definidos los rasgos del propio ATEN:

“Aten es uno de los núcleos de la lucha neuquina y fue vanguardia política en infinidad de oportunidades. Durante mucho tiempo fue un oasis en el desierto neoliberal. Su aporte a la cultura de la izquierda argentina todavía no ha sido estudiado en profundidad. Poco falta para que sea valorado en su justa medida” (Galli y Petrucci, 2007).

La réplica –también inmediata- a este texto provino desde uno de los partidos de izquierda aludidos (Vedia y Dal Maso, 2007), y nos permite intuir una divisoria al interior del campo militante neuquino entre la izquierda de raíz trotskista y sus aliados (obreros ceramistas, seccionales de ATEN, juntas internas de hospitales, etc.) que serían la “vanguardia”, y una centro izquierda más amplia donde se ubican las conducciones de ATEN provincial y capital, el CTA y otros gremios menores. Sin embargo, lo notable es que destaca el uso de la idea de “contra cultura de protesta” aunque señalándola como “sentido común” operante al interior de ATEN, y cuya función no es otra que reforzar su corporativismo. Aquí nos interesa otro matiz: la respuesta es índice de la penetración a modo de “sentido común” de la noción de contra cultura de protesta en la militancia local; y en segundo lugar, se demarca un territorio de competencia en su interior por el lugar de la “vanguardia” de ese campo militante, en otras palabras: es objeto de lucha el quiénes la integran en función de determinados atributos de combatividad.

La academia entra en escena

Durante el año 2007 se publicó un libro escrito por siete investigadores que esboza una historización en clave también polémica que propone pensar la larga tradición de lucha sindical docente como una guerra de trincheras entre MPN vs.

9 El artículo sigue disponible en: <http://alephalsur.blogspot.com/2007/07/la-obsesin-por-el-traidor-patologa-del.html>

ATEN, y al mismo tiempo, cuestiona la validez de la idea de cultura de protesta, a la cual aluden dándonos nuevas evidencias de su penetración como “lugar común”, aunque esta vez en el campo académico:

“Es un lugar común, en muchos análisis de la sociedad neuquina, la idea de que ésta se caracteriza por su alto grado de conflictividad, por la combatividad de las organizaciones sindicales o por una tradición de compromiso con los derechos humanos que se remonta a algunas décadas atrás. No faltaron quienes pretendieron explicar esos rasgos postulando la existencia de una singular cultura de la protesta que sería distintiva de Neuquén” (AAVV, 2007: 69).

En contraposición a ella, estos autores sugieren analizar las luchas sindicales bajo la idea de “régimen de intereses”: los sindicatos se movilizarían principalmente por la obtención de mejoras para sus miembros, dentro de una puja mayor por la distribución del ingreso provincial. Las distintas estrategias de lucha generan sindicatos pragmáticos (apoyo político a cambio de obtención de demandas) y radicalizados (impugnan constantemente al partido-Estado, es decir, al MPN). En esta última clasificación se ubica a ATEN, a quien señalan influenciada por la “izquierda marxista” que conforma a su vez sectores portadores de una “fiebre revolucionaria” que expresaría, como contrapartida, una debilidad para intervenir en la arena electoral. Como era de esperar, la publicación de este libro desató una crítica inmediata de parte de Petruccelli y Galli, quienes respondieron de manera conjunta con un irónico artículo (2007) replicado en el Diario (8300), recirculado en redes sociales y distribuido de mano en mano en los pasillos de la Universidad Nacional del Comahue, por entonces lugar de trabajo de los académicos aludidos. Una de las primeras afirmaciones es una declaración sobre el lugar desde el cual se escribe:

“Es verdad que quienes escriben sobre movimientos sociales de los que forman parte suelen perder el necesario distanciamiento crítico. Así, quienes investigan desde fuera podrían tener mucho que aportar en este sentido. Pero la premisa indispensable es investigar, y esto es lo que falta en el libro, lo cual imposibilita cualquier tipo de crítica amable de nuestra parte” (Galli y Petruccelli, 2007: s/n).

Luego de establecer este “afuera”, y en consecuencia marcar un “adentro” válido desde el cual replican los autores, se critica el intento de invalidar la existencia de una cultura de protesta sin proponer explicación alternativa. Nuevamente, esta crítica también habla de una lucha ideológica en la que los protagonistas se realinean en función del oponente, que en este caso es la academia alineada con el oficialismo gubernamental a nivel nacional (“kirchnerismo de baja estofa”). Esta réplica, que careció de contestaciones, fue la muestra inicial y a la vez la más explícita de la existencia de una lucha interpretativa donde se puso en juego no sólo la validez del uso de un concepto sino también la intención de señalar un clivaje entre producción académica y producción militante. Quizás opuesta a las intenciones de los polemistas, la réplica tuvo el efecto de ampliar, mediante la opción de adherir o rechazar conceptos tales como el de (contra-) cultura de protesta, los alcances de la disputa hacia ambos campos, al precio de transparentar la posición ideológica como forma de dilucidar el lugar desde el cual se interpreta.

Academia, sindicato y militancia

Más escritos surgieron, con actores que borran las fronteras entre academia y militancia y expandieron la temporalidad de la reflexión. Fernando Cabrera realizó una tesis de licenciatura en Comunicación, y algunos fragmentos aparecieron como Cuadernos de Formación y Debate, editados por la Comisión de Formación permanente de ATEN seccional capital, para entonces (año 2010) también en manos de la agrupación Naranja¹⁰. Cabrera es miembro durante esos años de la Cooperativa Diario (8300), el diario en papel y en formato electrónico donde se desplegó gran parte de la polémica entre los escritores antes mencionados, y cuyo perfil editorial se presenta como independiente y antagónico en su línea editorial a los grandes grupos mediáticos de la región. Cabrera adhiere al uso del término “contracultura de protesta” que aplica para presentar a Neuquén y su investigación, aunque su interés sea el análisis de la línea editorial de los diarios Río Negro y La Mañana de Neuquén respecto de la huelga del 2007. En nuestra línea de análisis este trabajo muestra la adherencia del concepto de “contracultura de protesta” en textos académicos; su edición a cargo de ATEN

¹⁰ Cabrera, Fernando “El asesinato de Fuentealba, los medios locales y la restitución de la normalidad perdida”, en *Cuadernos de Formación y Debate*, N°8, ATEN capital, Neuquén, 2010.

indica la circulación y afinidad de ideas entre academia y sindicato; a la vez que constituye un aporte para conocer la abigarrada existencia (y posición) de medios alternativos difusores de las acciones de protestas y asiduamente escuchados por la militancia local. Por su parte, otro historiador y académico residente en Neuquén, Fernando Lizárraga (2010), busca establecer cómo el asesinato de Fuentealba fue un “crimen político” que contornea a su vez el campo político de la “neuquinidad”. Lizárraga conoce la polémica que enfrentó a militantes y académicos, comparte espacios de sociabilidad y producción de textos con Petruccelli y adhiere a la noción de “contra-cultura de protesta”, aunque su interés es precisar la distribución de las identidades políticas en el espacio de luchas neuquino. Dos años más tarde, se presentó una tesis universitaria escrita por Julia Burton (2012). La autora trabaja sobre el supuesto de que el asesinato de Fuentealba sería la cristalización de la manera en que el gobierno provincial responde a la protesta social. El trabajo de Burton, al igual que Cabrera, adhiere a la idea de “contra-cultura de protesta”; y a partir de allí explica la continuidad en la violenta respuesta gubernamental mostrando una lógica demonizadora hacia el accionar sindical de ATEN. Finalmente, la compilación del sociólogo rionegrino José Luis Bonifacio (2012), publicada en una editorial militante (“El colectivo”, perteneciente al Frente Popular Darío Santillán), suma una interpretación de la conflictividad social neuquina que reconoce la existencia de una “contra-cultura de protesta” aunque polemiza con ella sugiriendo explicar las acciones de los docentes y otros actores como determinadas por las recurrentes “luchas facciosas” del partido gobernante (MPN). Estas luchas facciosas son las que abrirían oportunidades políticas para que las clases subalternas expresen su descontento, es decir, la llave donde se abre y cierra esta dinámica conflictiva siempre está en el sistema de dominación local.

Apertura a una narrativa reflexiva

Como señalamos en la introducción, durante el año 2012 se publicó un libro escrito por un historiador, titulado *Lucha de clases y posmodernidad. La huelga docente del 2007 en Neuquén*, impreso por una editorial local independiente. Su autor, Marcelo Lafón (2012), de trayectoria previa en partidos de izquierda, es afiliado a ATEN y participa de los mismos espacios que Petruccelli, Galli y quien escribe. El libro en marras aborda dilemas de la tarea docente, la función del militante de izquierdas, la posibilidad de una condición reflexiva en ATEN

y, sobre todo, explicita que su trabajo es la puesta en práctica de un saber sobre sí y sobre el entorno en el que se despliega, que finalmente es el que nos permite abrir aquel continuo no explícitamente hilado en una narrativa reflexiva. En efecto, Lafón piensa al docente como sujeto productor de ideología, trabajador asalariado, y eventualmente como militante con su tradición auestas inscripta en determinadas coordenadas socio-culturales, tales como la defensa de la “educación pública”, que para el autor ha perdido su matriz moderna hacia una concepción plenamente relacionada con la mercancía, y que no es más que un síntoma de la experiencia de la derrota de las luchas emancipatorias del siglo XX. ¿Dónde emerge el síntoma? en el “sujeto perdido (la clase obrera) de la ideología (proletaria)”. Persistir en su verdad es para Lafón seguir aferrado al imaginario revolucionario de la modernidad capitalista por la cual “esas tareas requerían de un sujeto colectivo centrado y privilegiado de la lucha de clases: la clase obrera y, más precisamente, la clase obrera organizada políticamente en ‘su’ partido: el partido revolucionario” (Lafón, 2012: 16). De allí que en las acciones se imponga, entre otras, la figura del vendedor de fuerza de trabajo por sobre el “carácter eminentemente ideológico de la tarea docente”; y en consecuencia, “la absolutización de un método de lucha que, impensadamente, comienza a negar la condición docente”. ¿Cuál es esa condición?: “[la condición de] trabajadores intelectuales por una educación emancipadora” (Lafón, 2012: 63-64). La huelga, su recurrencia, contribuye a transformar al docente-intelectual en docente-administrativo, es decir, subsume al trabajador intelectual en un mero trabajador asalariado. Esto es así desde 1997, donde se instala un antes y un después para ATEN: ¿por qué?, porque la huelga de 1997 marcó, en la interpretación de Lafón, el punto límite de apoyo activo de la población en las problemáticas educativas. Sin embargo, ATEN no pudo interpretar el cambio que detrás de ese evento se inauguraba: el reordenamiento sociocultural y simbólico del Capital que ya no se ve afectado por luchas “en defensa de la escuela pública”; por eso, el paro no le afecta, ni tampoco el novedoso (he ahí la paradoja) corte de ruta, locus identitario de ATEN y de los sectores combativos neuquinos. El corte de ruta es lo contrario, señala Lafón, porque constituye un índice tanto de radicalidad política del sindicato como de cerrazón para debatir, generando un “automatismo militante”. La figura épica de las “maestras piqueteras” troca a mera cuestión actitudinal y moral. Con todo, Lafón se pregunta: ¿qué fue lo que llevó al colectivo docente a deslizarse a un curso de acción que absolutizó una práctica: el paro de actividades como principio regulatorio de la vida sindical? Y la polémica respuesta la encuentra en la emergencia de una nueva generación

con escaso compromiso pedagógico y poca discusión política, pero también, y esto nos reenvía a nuestra búsqueda, en la cultura política de protesta a la que le señala que siempre corre detrás de las medidas dispuestas por el Estado.

¿Final inevitable?: canon o reflexividad

Entre los años 2015 y 2017, es decir, en torno a los diez años del asesinato de Fuentealba, se publicaron en Neuquén 2 libros: Petruccelli reeditó en el 2015 “Docentes y Piqueteros” (agotado en su primer edición). La reedición contiene un apéndice sobre la huelga del 2007 titulado “Las maestras piqueteras”, y un prólogo de Andreas Doeswijk, historiador, docente de la UNCo y colega de Petruccelli; éste último, subrayamos, reingresa a la universidad como docente y luego director del Departamento de Historia. El prólogo confronta la obra de Petruccelli con la publicada por aquellos siete investigadores en el año 2007, “Un conflicto en el Neuquén de la confianza”, para discutir tanto la idea de neutralidad política del historiador hacia su presente como la pregunta del para quién escribe un historiador. En breves páginas el prologuista toma posición a favor de Petruccelli a quien considera el “marxista teorizador más erudito del Alto Valle” (Doeswijk, 2015: 14) versus los siete investigadores quienes reflejan la práctica de producir escritos para la “feria de las vanidades académicas” (Doeswijk, 2015: 15), y que además poseen el atributo de ser apologistas del gobierno nacional de entonces (nuevamente, el kirchnerismo). En otras palabras, lo que abre este prólogo es una operación renovada de legitimidad del autor y su obra a través de su praxis: marxista, combativa, alejada de la mezquindad del universo académico, y avalada en su participación en las luchas sociales. Tras el prólogo, Petruccelli presenta un Prefacio donde se lanza a explicar cómo es que su intento inicial de narrar la huelga de 1997 terminó involuntariamente gestando un concepto -“contra-cultura de la protesta”-, que desarrolló un interés mayor que la propia reconstrucción de aquella huelga. Interesante por la perspectiva casi autobiográfica que le imprime a su Prefacio, el autor describe con detalle los matices conceptuales que su obra y la de otros investigadores con posterioridad le imprimieron al estudio de las protestas en Neuquén, considerando críticamente nuestra idea de “campo de protesta” y las de otras críticas publicadas¹¹, y tomando nota respecto de que la idea de “contra-cultura de la protesta” ha impregnado

¹¹ Ver por ejemplo, Beliera (2013).

las interpretaciones sobre la protesta neuquina que los propios protagonistas esbozan, y que además, el fenómeno ha sido registrado en nuestros trabajos¹². Sin embargo, la reflexividad esperable no logra emerger aquí, probablemente porque en el Prefacio el autor no elige pensar sus ideas en el campo mayor de las protestas neuquinas, porque no busca tensionar las implicancias de la vinculación autor/capital simbólico/recepción y reproducción de ideas entre los docentes de ATEN, y porque parece no reconocer que su relativamente nueva posición en una institución universitaria tensiona el lugar de enunciación de su discurso en tanto incrementa el capital simbólico.

Finalmente, el otro libro editado en 2017 por tres politólogas locales, docentes de la UNCo, tampoco escapa a las tensiones de una reflexividad inminente. De carácter marcadamente académico, la obra de Duimich, García Gualda y Sartino (2017) gira en torno al concepto de “contra cultura de protesta”, rebautizado como “CCP”, y que cuenta con la particularidad de un capítulo inicial a cargo de Ariel Petruccelli. Este primer capítulo se titula “Contra-cultura de la protesta: más allá de un concepto”, y dice:

“Asumí la necesidad de emplear una conceptualización que fuera: a) empíricamente contrastable; b) capaz de explicar al menos en parte lo que me parecía, y me sigue pareciendo, cierta singularidad político-social de Neuquén; c) con cierto potencial predictivo y; d) pasible de producir efectos políticos” (Duimich et al, 2017: 16).

Si bien luego se encarga de precisar los alcances de la CCP, aquí nos interesa aquel propósito que refiere a la intencionalidad del autor, que por lo explícito de su enunciado pensamos abriría espacios de reflexividad. Es que el concepto involucra, además, un uso cargado de una moral militante que el autor asume. Con todo, la búsqueda de clarificación conceptual resulta fuertemente autorreferencial: la estrategia parece ser la de formalizar un concepto-sigla (CCP), trazar su genealogía (restringida a un autor), y practicar ejercicios teóricos de dispar alcance en torno al mismo. Un ejemplo lo constituye el uso de conceptos tales como “aspecto praxiológico” para caracterizar la CCP, que

12 En referencia a nuestra tesis (2012), luego publicada como libro (2017) bajo el título *Cultura política, militantes y movilizaciones. Neuquén en la década de los '90*.

existiría mediante la práctica de “[la] asamblea, huelga, movilización y corte de ruta o calles” (Duimich et al, 2017: 25), es decir, la CCP es centralmente una cultura “asamblearia y basista” que posee rasgos sustanciales como la democracia directa, la rebeldía, el colectivismo, la solidaridad, y una escasa distancia entre dirigentes y bases; nuevamente, esta clarificación conceptual no advierte cómo las producciones escritas de militantes y académicos podrían formar parte de la definición de sí de aquella cultura.

Hasta aquí, nuestro objetivo ha sido el trazar el camino de una construcción conceptual en ciernes. Las interpretaciones militantes, ancladas en ATEN, hilvanan las huelgas de 1997 y 2007 en busca de dotar de sentido combativo a la historia de luchas docentes, señalando la responsabilidad del gobierno por un lado, y abriendo debates que cruzan discusiones entre agrupaciones internas y el rol de las izquierdas, por otro, generando un sustrato fértil para la emergencia de una narrativa reflexiva en juego dialéctico con las luchas de las que son tributarias. En efecto, uno de sus miembros logró plasmar en una historia escrita lo anterior otorgándole conceptos que a posteriori fueron retomados por otros militantes; mientras, desde la academia local se hizo lo propio aunque con otras discusiones que buscaron validar o rechazar el concepto de “contra-cultura de protesta”; es que detrás de esas discusiones estaban las posiciones desde las cuales se escribía, aunque no como limitaciones de toda posición, sino como atributos de virtud (militancia) o de menosprecio (academia). Pero la frontera entre militantes vs académicos resultó no ser tan clara como los protagonistas pretendían, pues nuevas posiciones ocupadas trastocaron algunos lugares originales mientras el debate se trasladaba hacia el campo académico, donde por el momento parece primar una disposición hacia la construcción de un canon interpretativo por sobre la actitud reflexiva. En otras palabras: por su imbricación en lo que denominamos un campo de protestas, y por estar comprometidos en esa operación, sugerimos mejor pensar esta trayectoria como un proceso de construcción conceptual reflexiva, desigual, donde luchas, conceptos y protagonistas de un movimiento social mayor, en el que habitamos de diversos modos, buscamos pensarnos como constructores del sentido de lo que ocurre, enfatizando, o no, nuestra intencionalidad: el devenir hacia una condición reflexiva. Esta intencionalidad no es más que otra de las posibles vías de comprender la lucha (o el juego) de interpretaciones sobre el caso, y el caso, a su turno, es una lucha social cuyo derrotero es exitoso y trágico: lo primero, por poder considerarse un logro si se habla de tradiciones de lucha históricamente construidas; lo segundo, porque

ha sido el orden de lo cronológico el que instala recuerdos y conmemoraciones donde el asesinato a manos de fuerzas de represión estatal es el hilo que conecta formas de lucha con tragedia, y a ambas, con la posibilidad de un horizonte de reflexividad.

Bibliografía

AA.VV. (2007), *Un conflicto social en el Neuquén de la confianza*, Neuquén, Educo.

AIZICZON, F. (2005), “Neuquén como campo de protesta”, en FAVARO, O. (comp.) *Sujetos sociales y política. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina*, Buenos Aires, La colmena, pp.175-205.

AIZICZON, F. (2012), *La construcción de una cultura política de protesta: Neuquén durante la década del '90*, Tesis doctoral en Historia, Universidad Nacional de Córdoba.

AIZICZON, F. (2017), *Cultura política, militantes y movilización. Neuquén durante la década de los '90*, Buenos Aires, Prometeo.

AIZICZON, F. (2018), “Huelga, militancia y tradición: viejas y nuevas estrategias de lucha en el sindicalismo docente. ATEN capital, 2003-2007”, *Revista Theomai*, N° 37, primer semestre de 2018, pp.1-19. Disponible en: http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO_37/12._Aiziczon_37.pdf

ANDÚJAR, A. (2011), “De maestras y piqueteras. Los cortes de ruta en Neuquén (1997)”, *Revista Travesía*, N° 13, 2011, pp.5-39.

BELIERA, A. (2013), “¿Campo de protesta? Reflexiones sobre el uso de la teoría de Bourdieu en el análisis del conflicto social en Neuquén-Argentina”, *Revista Ciências Sociais Unisinos*, Vol. 49, N° 2, pp.181-190.

BLACKMAN, S. (2007), “Hidden ethnography: crossing emotional borders in qualitative accounts of young people's lives”, *Sociology*, Vol. 41, N° 4, pp.699–716.

BONIFACIO, J. (2012), *Luchas sociales en Neuquén a inicios del siglo XXI*, Buenos Aires, Ed. El colectivo.

BURTON, J. (2012), *Lo único que han conseguido es despertar a la bestia. Una modalidad de respuesta al conflicto docente en el Neuquén de la confianza*, tesis de Licenciatura en Sociología, Neuquén, UNCo.

CABRERA, F. (2010), *El asesinato de Fuentealba, los medios locales y la restitución de la normalidad perdida*, Cuadernos de Formación y Debate, N°8, Neuquén, ATEN capital.

DOESJWIK, A. (2015), “Prólogo”, en PETRUCCELLI, A. *Docentes y Piqueteros*, Neuquén, Ediciones Doble Z, pp. 9-15.

DUIMICH, L., GARCÍA GUALDA, S., y SARTINO, J. (2017), *Neuquén 60 20 10. Un libro de teoría política*. Río Negro, Publifadecs.

GALLI, B. y PETRUCCELLI, A. (2007), “Intelectuales de poca monta a caballo de las luchas”, *Revista El Cascotazo*, Año VI, N° 22, pp. 4-7.

GOODWIN, J. y POLETTA, F. (2001), *Passionate Politics. Emotions and social movements*, Chicago, University of Chicago Press Books.

LAFÓN, M. (2012), *Lucha de clases y posmodernidad. La huelga docente del 2007 en Neuquén*, Neuquén, Ed. Kuruf.

LASH, S. (1994), “La reflexividad y sus dobles: estructura, estética, comunidad”, en BECK, U. GIDDENS, A. y LASH, S. *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza editorial, pp.137-208.

LIZÁRRAGA, F. (2010), “Sobisch, la neuquinidad y la construcción del enemigo absoluto”, en FAVARO, O. *El arcón de la historia reciente en la norpatagonia argentina*. Buenos Aires, Ed. La Colmena, pp. 23-53.

MALO, M. (2015), “Prólogo”, *Nociones comunes. Experiencias y ensayos entre investigación y militancia*, Madrid, Traficantes de sueños, pp. 13-32.

MASSETTI, A. (2004), *Piqueteros. Protesta social e identidad colectiva*, Buenos Aires, Editorial de las Ciencias.

PETRUCCELLI, A. (2005), *Docentes y piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Cutral Có*, Buenos Aires, Ed. El cielo por Asalto/El Fracaso.

PETRUCCELLI, A. (2008), “Las maestras piqueteras”, en <http://www.revistavientodelsur.com.ar/las-maestras-piqueteras-notas-sobre-la-asociacion-de-trabajadores-de-la-educacion-de-neuquen/>

PETRUCCELLI, A. (2015), “Prefacio a la segunda edición de Docentes y Piqueteros”, *Docentes y piqueteros*, Neuquén, Ediciones Doble Z, pp. 17-41.

POLETTA, F. (2012), “Storytelling in social movements”, en JOHNSTON, H. (edit.), *Social Movements and Culture*, Londres, Routledge, pp.33-55

VEDIA, E. y DAL MASO, J. (2007), “Crítica del sindicalismo corporativo. Una polémica con la conducción de ATEN y sus defensores”, *Revista Lucha de clases*, N° 7, 2007, pp.57-76.

SELBIN, E. (2012), *El poder del relato. Revolución, rebelión, resistencia*, Buenos Aires, Ed. Interzona.

SILVA, J. (2015), *Coming up short: working-class adulthood in an Age of Uncertainty*, Oxford, Oxford University Press.

STEKELENBURG, J. y KLANDERMANS, B. (2013), “The social psychology of protest”, *Current Sociology*, Vol. 61, N° 5-6, pp.886-905.

SVAMPA, M. (2008), *Cambio de época*, Buenos Aires, Siglo XXI.

SVAMPA, M. y PEREYRA, S. (2003), *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*, Buenos Aires, Biblos.

WOODS, M., GUILBERT, S. y WATIKIN, S. (2012), “The country(side) is angry’: emotion and explanation in protest mobilization”, *Social & Cultural Geography*, Vol.13, N°6, pp.567-585

Documentos

Actas de Asambleas de ATEN, seccional Capital, 2007.

“Aportes para un balance de la huelga del 2007”, Comisión Directiva de ATEN Capital, agrupación Naranja, 2007.

Fernando Aiziczon: Doctor en Historia. Investigador del CONICET en sede IDH (Instituto de Humanidades-FFYH), Profesor adjunto en la Cátedra de Historia Social Argentina, Departamento de Antropología, Universidad Nacional de Córdoba. feraizic@gmail.com

Artículos



El pensamiento complejo y la formación de profesores

Miguel Alfredo Orth
Claudia Escalante Medeiros
Juliana Lubke Castro
Recibido Junio 2020
Aceptado Agosto 2020

Resumen

El pensamiento complejo se basa en siete principios que buscan reconectar el saber fragmentado del paradigma cartesiano-newtoniano, que aún influye en la formación escolar y docente. Este artículo pretende aportar al debate, aunque de manera sintética, algunas bases teóricas utilizadas por Edgar Morin para proponer un pensamiento complejo, así como, presentar algunos principios de este pensamiento, para iniciar un debate sobre un camino probable, del que, es posible repensar la formación de docentes en la sociedad contemporánea. La metodología adoptada se aproxima a la encuesta bibliográfica realizada en obras impresas y en línea que abordan la temática del pensamiento complejo en la formación de los docentes. El análisis de la referencia permitió comprender que el pensamiento complejo apunta a la adopción de una práctica transdisciplinar, de multiplicidad, contribuyendo a la formación de sujetos conscientes de la fugacidad del conocimiento, capaces de percibir el múltiples dimensiones de un fenómeno, que contribuirá a la construcción de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, llevando al individuo a percibirse como parte integrante de una sociedad en constante transformación.

Palabras clave: Paradigmas educativos - Pensamiento complejo – Transdisciplinariedad - Prácticas pedagógicas - Procesos formativos

Complex thought and teacher training

Abstract

The complex thinking is based on seven principles that seek to reconnect the fragmented know of the cartesian-newtonian paradigm, which still influences the school and teacher training. This article seeks to bring to the debate, even if in a synthetic way, some theoretical bases used by Edgar Morin to propose complex thinking, as well as, present some principles of this thought, to start a debate on a probable path, to from which, it is possible to rethink the formation of teachers in contemporary society. The methodology adopted approaches the bibliographic survey carried out in printed and on-line works that address the thematic of complex thinking in the formation of teachers. The analysis of the reference allowed to realize that the complex thought points to the adoption of a transdisciplinary practice, of multiplicity, contributing to the formation of subjects aware of the transience of knowledge, able to perceive the Multiple dimensions of a phenomenon, which will contribute to the construction of new ways of teaching and apprehending, leading the individual to perceive as integral part of a society in constant transformation.

Key Words: Educational paradigms - Complex thinking – Transdisciplinarity - Pedagogical practices - Formative processes

Introdução

Olhando a visão de mundo do ser humano ao longo da história é fácil perceber que, em cada período histórico, existia uma forma particular de se construir, perceber e interagir com o mundo. Deste modo, percebe-se que a visão de mundo que prevalecia até o século XVI era a da visão orgânica. Esta visão¹ compreendia

¹ A visão do universo que prevalecia nesse período era o modelo cosmológico de Aristóteles, aliado às concepções da astronomia de Ptolomeu. Para Aristóteles os seres desse universo eram divididos em três grandes planos, de acordo com o nível de perfeição, a saber: o primeiro compreendia o mundo físico terrestre (sublunar), o segundo compreendia o mundo físico celeste (supralunar) e no terceiro mundo estaria a substância divina supraceleste (KÖCHE, 1997)

os processos da natureza em termos de relações de interdependência entre fenômenos materiais e espirituais, e eram realizadas por meio da subordinação das necessidades individuais às da comunidade. Para o homem medieval, a realidade era sagrada e este deveria perceber a harmonia existente no universo cujo grande arquiteto era Deus.

Foi a partir dos séculos XVI e XVII que a visão de um mundo orgânico, vivo e espiritual começou a ser substituído pela noção do mundo-máquina, composto de objetos distintos, decorrentes das mudanças advindas da Física e da Astronomia que ocorreram a partir de Copérnico. Mas foi com René Descartes, John Locke, Francis Bacon, Galileu Galilei, David Hume, e, posteriormente, com Isaac Newton que se institui o método científico, o qual, na época foi sendo considerado como a única forma de se fazer e pensar ciência. É também neste contexto que o Racionalismo se firma como um método analítico, o qual propunha a decomposição do pensamento e dos problemas em partes componentes e sua disposição dentro de uma ordem lógica, estabelecendo-se então o paradigma cartesiano-newtoniano², também chamado paradigma moderno que tem na organização adotada pela escola sua reprodução e conservação.

O paradigma cartesiano-newtoniano sustentou e ainda sustenta o modelo conservador e dominante de se fazer pesquisa científica e que passou a priorizar a racionalização, a fragmentação e a visão linear da Ciência e, por consequência, influenciou e ainda influencia a escola instituída por esse determinismo mensurável, que foi engendrando uma visão fechada de conhecimento e um universo linearmente concebido.

A partir do final do século XIX e início do século XX as bases dessa forma de fazer ciência no Ocidente começam a ser abaladas fortemente, o que contribuiu para que o paradigma cartesiano-newtoniano entrasse em crise demonstrando seu esgotamento. Como forma de superar este paradigma, vários autores começam a levantar outras possibilidades de se construir conhecimento, como Boaventura de

2 Neste artigo adota-se a definição de Paradigma proposta por Edgar Morin, que o define como uma noção nuclear, ao mesmo tempo linguística, lógica e ideológica. Uma relação dominadora que determina o curso de todas as teorias, de todos os discursos que passam a ser controlados pelo paradigma dominante (MORAES, 1997).

Souza Santos, Jürgen Habermas, Karl Popper, Tomaz Kuhn, Gaston Bachelard, José Carlos Kőche e o sociólogo francês Edgar Morin.

Refletindo sobre a Teoria dos Sistemas, a Cibernética e a Teoria da Informação/ Comunicação, Edgar Morin propõe o Pensamento Complexo que pode ser entendido como um pensamento, talvez um novo paradigma que rompe com a visão fragmentada preconizada pelo paradigma cartesiano-newtoniano dominante no mundo até a década de 1990.

Acompanhando as discussões científicas na área o presente artigo busca trazer para o debate, mesmo que de forma sintética algumas bases teóricas usadas por Edgar Morin para propor o Pensamento Complexo, bem como apresentar alguns princípios deste pensamento, para iniciar um debate sobre um provável caminho, a partir do qual, é possível repensar a formação de professores nos dias de hoje. Entendendo-se que esta compreensão é fundamental para a renovação das práticas pedagógicas que ocorrem tanto nas Instituições de Ensino Superior-IES, quanto nas escolas de Educação Básica.

A fim de subsidiar as discussões aqui propostas realizou-se um levantamento bibliográfico. A escolha do referencial teórico teve como critério analisar obras e artigos disponíveis em periódicos *on line*, cujo tema central fosse o Pensamento Complexo e a Formação de Professores. Para Eva Lakatos, Marina Marconi, 2003, a pesquisa bibliográfica constitui-se em um levantamento da bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é a de fazer com que o pesquisador entre em contato direto com os materiais escritos sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

Desse modo, esse tipo de pesquisa, segundo Edna Silva, Estera Menezes, 2001, contribuirá para:

[...] obter informações sobre a situação atual do tema ou problema pesquisado; conhecer publicações existentes sobre o tema e sobre os aspectos que já foram abordados; verificar as opiniões similares e

diferentes a respeito do tema ou de aspectos relacionados ao tema ou ao problema de pesquisa (2001, p. 38).

Para atingir o objetivo anteriormente explicitado, organizou-se este artigo a partir de uma fundamentação teórica que ajudasse a explicitar principalmente três tópicos, a saber: no primeiro apresentam-se as principais teorias que fundamentam o Pensamento Complexo; no segundo são discutidos os princípios organizadores do Pensamento Complexo e finalizando a discussão aproximam-se as aplicações dos princípios do Pensamento Complexo na Formação de Professores, como uma alternativa possível para formar o professor para educar a sociedade deste século XXI.

As bases teóricas do pensamento complexo

Na sociedade atual, são inúmeras as transformações e mudanças que ocorrem em um ritmo cada vez mais acelerado. São transformações científicas, culturais, políticas, sociais, que afetam a sociedade e a própria estrutura planetária. Em decorrência destas transformações o futuro é incerto e imprevisível, as verdades são passageiras e o conhecimento científico, antes considerado como verdade incontestável tornou-se provisório e em constante processo de construção.

Tais transformações encaminham a um rompimento com os padrões vigentes, anunciando a necessidade de mudança. Este cenário anuncia o esgotamento do paradigma cartesiano-newtoniano³ que durante séculos perdurou como a única forma correta e verdadeira de se fazer ciência.

Este esgotamento do paradigma cartesiano-newtoniano começa com a física quântica, com os trabalhos de Niels Bohr, em 1913, e Heisenberg, em 1927. Estas descobertas da Física Quântica, aliadas as contribuições da Teoria Geral dos Sistemas, da Cibernética e da Teoria da Informação/Comunicação, acenam para a necessidade de um novo paradigma, ou um novo modo de pensar e de

3 Para maiores informações sobre os paradigmas ver os livros da Maria Cândida Moraes – Paradigma Educacional emergente - e o livro do Thomas Kuhn - A Estrutura das Revoluções Científicas, ou mesmo o livro do Boaventura de Sousa Santos sobre Ciência e método, entre outros.

fazer ciência, que seja capaz de reconhecer a inseparabilidade que existe entre sujeito e objeto, as partes e o todo, princípios esses também trazidos à tona pelo Pensamento Complexo.

O pensamento complexo pode ser entendido como uma noção, uma concepção filosófica e epistemológica que busca conceber uma visão conjunta entre as diversas áreas do conhecimento para pensar, de forma indissociável, a natureza, a realidade, a vida e o mundo em oposição à fragmentação preconizada pelo paradigma cartesiano-newtoniano, que encontrou “terreno fértil” em René Descartes e posteriormente em Isaac Newton que concebia o universo como ordenado e harmônico, no qual tudo era previsível e podia ser descrito por leis matemáticas.

Esta visão de universo, descrita por Newton, exerceu influência, também, em outros campos do saber, inclusive nas ciências humanas, como o fez Thomas Hobbes, que estendeu a estas ciências o princípio geométrico cartesiano-newtoniano. As ciências sociais com Auguste Comte e Émile Durkheim também se tornaram adeptas deste universo determinista, buscando explicar os fenômenos sociais pela racionalidade científica (Ekert Neves, Fabrício Neves, 2006). Mas a partir do final do século XIX e início do século XX o paradigma cartesiano-newtoniano é duramente criticado.

O impacto desta revolução científica, no sentido de Kuhn (1992), ecoou na Lógica, na Cibernética, na Química, na Biologia e nas Ciências Sociais. Ainda que de forma diferente, no interior destas disciplinas, o tratamento dado à complexidade demandou novas formas conceituais para dar conta de um universo que relutava à apreensão por leis, apresentando-se com fenômenos somente abarcáveis por uso de probabilidades: o universo deixa de ser previsível e passa a ser uma mera possibilidade (Ekert Neves, Fabrício Neves, 2006, p. 187).

Diante deste contexto, Edgar Morin anuncia a complexidade. Esta surge sem ainda dizer seu nome no século XIX na microfísica e na macrofísica. Em sua origem, a complexidade é um fenômeno quantitativo, devido à extrema quantidade de interações e de interferências entre um número grande de

unidades. Tal teoria⁴ permite compreender a relação entre o mundo macrofísico e microfísico e a comunicação entre as partes e o todo (2000). Assim ao reconhecer a inseparabilidade destes mundos:

“Observador, objeto observado e processo de observação constituem uma totalidade indivisa, em movimento fluente, caracterizando o efetivo estado das coisas. A totalidade é o ponto vital de qualquer paradigma que surge a partir dessas ideias. Se há movimento de energia, total e ininterrupto, todos os fenômenos não podem ser separados uns dos outros e, portanto, não existe a fragmentação e a separatividade que o modelo mecanicista pregava. É o pensamento do homem que fragmenta a realidade” (MORAES, 1997, p. 11).

Edgar Morin, por sua vez, ao posicionar-se contra o caráter simplificador e redutor do paradigma cartesiano-newtoniano, afirma que o mundo é um todo indissociável. E para justificar essa sua posição busca em Pascal a seguinte afirmação: “Não posso conceber o todo sem as partes e não posso conceber as partes sem o todo” (2011, p.74). Esta visão remete a uma visão sistêmica, que juntamente com a Cibernética e a Teoria da Informação e Comunicação tiveram grande influência no pensamento de Edgar Morin.

A Teoria Geral dos Sistemas foi proposta por Ludwig Bertalanffy, em torno de 1940. Para Bertalanffy o mundo é organizacional, assim, sistema é definido como um complexo onde a existência de interações ou de inter-relações entre os componentes desempenha um papel fundamental.

Fritjof Capra (2006) destaca que além da Teoria Geral dos Sistemas, Bertalanffy dedicou-se a investigar os princípios básicos interdisciplinares que pudessem constituir uma teoria interdisciplinar. Apontou para a necessidade de categorias mais amplas de pensamento científico, de forma que a Sociologia e a Biologia também pudessem ser abarcadas por uma ciência mais rigorosa, além da Física

4 As denominações Teoria da Complexidade, Pensamento Complexo, ou apenas Complexidade são utilizadas na literatura fazendo referência a Teoria proposta por Edgar Morin. Neste artigo optou-se por utilizar a denominação Pensamento Complexo, pois se acredita que esta denominação é mais adequada com as proposições do autor.

e da Química. Porém, Bertalanffy não queria se afastar do referencial da ciência tradicional e, por isso, manteve-se preso ao pressuposto de objetividade. Neste sentido Edgar Morin (2016) destaca que embora a Teoria Geral dos Sistemas de Bertalanffy procurasse transcender as fronteiras disciplinares, suas bases teóricas não foram suficientemente explicadas, como por exemplo, a da Teoria dos Sistemas que, não explorou o suficiente os conceitos de organização e unidade complexa.

Mas Fritjof Capra (2006) reconhece que Bertalanffy, ao propor uma Teoria Geral dos Sistemas, ofereceu um arcabouço conceitual abrangente, capaz de unificar várias disciplinas científicas que, naquele momento, estavam isoladas e fragmentadas. Assim a Teoria Geral dos Sistemas pode ser percebida como uma ciência da totalidade, da integridade ou de entidades totalitárias. Seu objetivo seria uma síntese do conhecimento sem eliminar as diferenças por meio de um esquema claro e consistente de conceitos.

Já a cibernética começa a ganhar espaço a partir de 1948, quando o matemático Norbert Wiener publicou *Cybernetics: or the Control and Communication in the Animal and the Machine*,⁵ livro esse que apresenta as hipóteses e as bases que constituíram o corpo fundamental da cibernética e cujos resultados levaram vários anos de pesquisa, bem como foram conduzidos por pesquisadores de diversas áreas científicas, incluindo as ciências sociais, representados, em especial, pelos antropólogos Gregory Bateson e Margaret Mead. A ideia fundamental desenvolvida por Wiener e seus principais colaboradores, como o fisiologista Arturo Rosenblueth e o engenheiro Julian Bigelow, é a de que certas funções de controle e de processamento de informações são semelhantes em máquinas e seres vivos. O mesmo, também pode acontecer de alguma forma, na sociedade, na medida em que, se leva em consideração o fato de que, os mesmos são equivalentes e redutíveis aos mesmos modelos e as mesmas leis matemáticas. A cibernética foi então definida como a ciência do controle e da comunicação no homem e na máquina (Joon Ho Kim, 2004).

Para Nigel Rapport, Joanna Overing (2000) a teoria da informação também está ligada à cibernética, na medida em que, os círculos da cibernética do Bateson,

5 Em português o título da obra é Cibernética ou controle e comunicação no animal e na máquina.

apud Nigel Rapport, Joanna Overing (2000) influenciaram seu trabalho a ponto de ser considerado um dos fundadores do pensamento cibernético nas ciências sociais. Influenciado pela descoberta apresentada por Norbert Wiener de que “o conceito social-científico de ‘informação’ e o conceito natural-científico de ‘entropia negativa’⁶ eram, de fato, sinônimos”. Assim, Bateson, apud Nigel Rapport, Joanna Overing (2000) desenvolveu suas teorias destacando que as relações sociais poderiam ser vistas como “comunicações entre membros co-dependentes cuja interação habitual é caracterizada por circularidades, oscilações, limites dinâmicos e *feedback*”, o que leva ao conceito de organização.

Para Maria Cândida Moraes (2004) a organização é uma característica central tanto, na biologia, como na física e possui caráter universal. Ao considerar um sistema como um organismo vivo, reconhece-se também que, este se ajusta e se transforma, ou seja, se auto-organiza, o que:

[...] implica uma série de outras características importantes para o desenvolvimento desse processo, como autonomia, interconectividade e interdependência entre os diversos componentes do sistema, associadas à necessidade de que o sistema seja aberto, com estruturas operando afastadas do equilíbrio, o que permite um fluxo constante de energia, matéria e informação (2004, p. 73).

Pelo exposto até aqui se percebe que as contribuições da Teoria Geral dos Sistemas, da Cibernética e da Teoria da Informação e Comunicação tiveram forte influencia no pensamento de Edgar Morin o que o levou a propor sete princípios a serem observados na epistemologia do Pensamento Complexo, que tem como elo central o conceito de auto-organização e que será aprofundado a seguir.

6 Entropia é uma grandeza que mede o grau de desorganização de um sistema termodinâmico. Entropia negativa, nesse sentido, pode ser entendida como a capacidade do sistema restabelecer seu estado de equilíbrio.

Os sete princípios do pensamento complexo⁷

Como já mencionado anteriormente, o Paradigma cartesiano-newtoniano influenciou e influencia a escola e suas formas de ensinar, como queriam os positivistas⁸ do século XIX e XX. Isto fica mais claro quando se começa a olhar como estes teóricos pensavam a escola, em especial, quando se observa a forma que fragmentavam as disciplinas, os saberes, além de transmitirem os conteúdos de forma descontextualizada e, na maioria das vezes, sem significado para os alunos, o que ainda perdura nos dias de hoje.

Edgar Morin (2011) alerta que esta fragmentação impede a percepção das conexões existentes entre as partes – disciplinas – e o contexto – a totalidade. O autor sugere a substituição desta forma fragmentada por um conhecimento que permita relacionar o objeto estudado ao seu contexto, apreendendo-o em sua totalidade e complexidade.

Edgar Morin (2011) ao apoiar-se nas contribuições da Teoria dos Sistemas, da Cibernética e da Teoria da Informação, elaborou o conceito de auto-organização. Conforme afirma Bruno Silva (2011), este conceito seria um elo organizador do pensamento complexo. Assim, Edgar Morin – através de processos de recriação e realimentação – concebe e percebe a sociedade, as pessoas, a natureza e o cosmos enquanto um sistema que apresenta a capacidade de se auto-organizar, reagindo e reajustando-se aos desequilíbrios provocados pelo meio, o que leva este a estar em constante transformação.

Esta constante transformação impõe a impossibilidade de se trabalhar com o pensamento complexo tendo-se como método os esquemas rígidos e imutáveis, característicos do paradigma cartesiano-newtoniano. E em decorrência disso, Edgar Morin (2011) vê e sente a necessidade de se superar este paradigma, pelo pensamento complexo, destacando-se que essa sua adoção requer a compreensão

7 Adotou-se os sete princípios propostos por Edgar Morin na obra *A cabeça bem feita: Repensar a Reforma, Reformar o pensamento* (2003), por acreditar-se, como o autor, que toda reforma na educação começa por uma reforma no pensamento, o que encaminha para uma ruptura com os paradigmas vigentes.

8 Os seguidores da visão positivista (Augusto Comte, Émile Durkheim) tem uma visão ingênua da realidade que é percebida de forma fragmentada, fixa, fotográfica. Com uma visão conservadora da realidade social, a teoria aspirava a estabelecer generalizações, baseadas simplesmente na observação (Antônio Nivaldo Triviños, 2001)

de sete princípios fundamentais, a saber: o princípio sistêmico ou organizacional, o princípio hologrâmico, o princípio do circuito retroativo, o princípio do circuito recursivo, o princípio da autonomia/dependência, o princípio dialógico e o princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento. Ou seja, Edgar Morin (2003) organiza seu pensamento em torno destes princípios que serão explicados resumidamente a seguir.

O princípio sistêmico ou organizacional traz em si a ideia de ligação, ou seja, liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. Este princípio carrega a ideia sistêmica, em oposição ao reducionismo cartesiano-newtoniano. Pelo pensamento complexo todo o universo pode ser concebido como um sistema, em constante troca de energia com o meio, bem como sujeitos às inconstâncias desse, os sistemas se desequilibram e se auto-organizam, ou seja, são autopoieticos⁹. Assim o princípio sistêmico ou organizacional liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo, pressupõe a visão de totalidade, que possibilita perceber as auto-organizações e ações simultâneas que se estabelecem entre as partes e o todo. Edgar Morin descreve essa questão comparando-a a uma tapeçaria.

Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã de várias cores. Para conhecer esta tapeçaria seria interessante conhecer as leis e os princípios relativos a cada um desses tipos de fio, entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fio componentes da tapeçaria é insuficiente para se conhecer esta nova realidade que é o tecido, isto é, as qualidades e propriedades próprias desta textura, como, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e sua configuração (2011, p. 85).

Na educação este princípio permitiria integrar as dimensões biológicas, cognitivas, sociais e psicológicas que constituem o homem e a sociedade, através da visão sistêmica das questões atuais. Neste sentido, a aprendizagem libertaria o pensar possibilitando a conexão dos conhecimentos articulando-os às questões do cotidiano.

9 Autopoiése, derivado do grego *poiéses*= produzir e *auto*= si próprio. O termo autopoiese é utilizado por Maturana e Varela (1997) para definir os seres vivos como sistemas que comportam mudanças, conservações, adaptações, interações, autonomia, e são autoprodutores de si mesmos.

Já, ao propor o princípio holográfico, Edgar Morin (2003) coloca em evidência o paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como também o todo está inserido na parte. Para Edgar Morin: “Cada célula é uma parte de um todo –do organismo global – mas também o todo está na parte – o patrimônio genético está presente em cada célula individual” (2003, p. 94).

Este princípio permite entender que o ser humano, enquanto organismo é um sistema complexo, pois é constituído por sistemas físicos, biológicos, químicos e psicológicos. No entanto, esse organismo também está inserido num sistema maior que é a sociedade, sendo uma parte desta. Da mesma forma a sociedade está presente neste organismo, transmitindo-lhe as normas de seu sistema social através da linguagem, da cultura e dos valores morais.

O Princípio do Circuito Retroativo de Edgar Morin (2003) foi introduzido por Norbert Wiener e está mais ligado aos conceitos de regulação e controle, muito utilizado nos sistemas automatizados, ou seja, aplicado no funcionamento de máquinas. Por este princípio, originado da Cibernética, a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa. Com este princípio, Edgar Morin (2003) destaca que os sistemas sociais também apresentam inúmeras retroações. Para explicá-lo melhor, o autor utiliza o conceito de Homeostasia, cuja origem está na Teoria dos Sistemas. Homeostasia é um conjunto de processos reguladores baseados em múltiplas retroações que podem ser negativas, quando o círculo de retroação (*ou feedback*) permite reduzir o desvio e assim estabilizar o sistema, ou positiva quando o *feedback* é um mecanismo amplificador que potencializa os efeitos. Edgar Morin (2003) afirma que estas retroações são incontáveis nos fenômenos econômicos, sociais, políticos ou psicológicos. Edgar Morin (2011) exemplifica este princípio ao falar de ecologia da ação, mais precisamente das implicações desta no contexto social. Para o autor: “A ecologia da ação é, em suma, levar em consideração a complexidade que ela supõe, ou seja, o aleatório, acaso, iniciativa, decisão, inesperado, imprevisto, consciência de derivas e transformações” (2000, p. 87).

Dessa forma, quando se empreende uma ação esta passa a escapar da intenção do seu autor ao entrar no universo social de interações e será o meio ambiente que se apossará dela, podendo contrariar a intenção inicial. Esta ação pode sofrer

retroações e voltar-se contra seu autor, obrigando-o a corrigir ou até mesmo abandoná-la, caso não se torne possível sua correção.

Quanto ao Princípio do Circuito Recursivo, Edgar Morin (2003) diz que este princípio vai além da noção de regulação, unindo-se as de autoprodução e auto-organização. Assemelha-se a um circuito gerador em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, produtores e causadores daquilo que os produz. Este princípio pode ser explicado tomando-se, como exemplo, o homem ao reproduzir o sistema social no qual se insere, sendo também produtor deste, uma vez que, através da reprodução, produzirá descendentes que irão dar continuidade a este sistema social.

Os autores Marilete Marqueti, Ricardo Sá (2017), falam desse princípio, ao defenderem a integração e a apropriação das tecnologias e mídias digitais pelo professor.

[...] O princípio sistêmico organizacional é o que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. A tríade utilização, integração e apropriação é multidimensional, pois configura-se a partir de uma multiplicidade de fatores (partes) que se organizam como um sistema todo interligado, interdependente e interconectado. O princípio da recursividade é a ideia que traduz os conceitos de autoprodução e auto-organização. O movimento dinâmico da tríade se faz recursivo por sua característica geradora, na qual seus produtos e os seus efeitos são eles próprios causadores do que os gera e produz (2017, p.176).

Assim como a retroação pode contribuir de forma positiva, também pode contribuir de forma negativa, o que pode ser observado com as práticas escolares, por exemplo. A escola continua influenciada pelo paradigma cartesiano-newtoniano, o que pode ser notado quando a escola, muitas vezes, pauta suas ações reproduzindo as normas e sanções sociais. As avaliações, normalmente previstas no calendário letivo, têm sempre um caráter classificatório. Estas são realizadas através de instrumentos, os quais priorizam a memorização e reprodução do

que foi ensinado em um período de tempo fragmentado (bimestres, trimestres, semestres). Este modelo de organização exclui a subjetividade, centrando-se na objetividade e racionalidade contribuindo assim, para a reprodução do sistema social.

O Princípio da autonomia/dependência (auto-organização): este princípio liga-se à capacidade de auto-organização e autoprodução biológica, física, química, histórica e cultural. Para manter estes processos, os seres vivos despendem energia que consequentemente deve produzir uma reposta ao meio ambiente. Se considerarmos a espécie humana, esta precisa, também, de informação e organização para poder manter sua autonomia. Dessa forma, a autonomia é inseparável dessa dependência do meio ambiente – o que Edgar Morin denomina auto-eco-organização. O princípio da auto-eco-organização vale, especialmente, para os humanos – que desenvolvem sua autonomia na dependência do meio ambiente –, pois necessitam deste para absorver e trocar energia que os manterá vivos, mas também precisam da sociedade para dela obter as informações que irão permitir-lhes adquirir a cultura.

Edgar Morin ainda chama atenção a outro aspecto chave da auto-eco-organização viva, qual seja a da “[...] capacidade de se regenerar permanentemente a partir da morte de suas células” (2003, p. 95). Para tanto, recorda a fórmula de Heráclito, “viver de morte, morrer de vida”. Assim morte e vida, por exemplo, são ideias complementares e antagônicas. Edgar Morin defende ainda que, a complexidade serve para aproximar, distinguir e religar princípios que aparentemente parecem antagônicos, mas que na realidade são complementares, o que é explicado com o princípio dialógico.

O Princípio Dialógico une dois princípios ou noções que deveriam excluir-se reciprocamente, mas que são indissociáveis em uma mesma realidade. De acordo com Edgar Morin, há uma dialógica ordem/desordem/organização, desde o nascimento do Universo:

[...] a partir de uma agitação calorífica (desordem), onde, em certas condições (encontros aleatórios), princípios de ordem vão permitir a constituição de núcleos, átomos, galáxias e estrelas. Sob as mais

diversas formas, a dialógica entre a ordem, a desordem e a organização via inúmeras inter-retroações, [que] está constantemente em ação nos mundos físico, biológico e humano (2003, p. 96).

Neste viés, é pelo diálogo que podemos assumir racionalmente a inseparabilidade de noções contraditórias, para conceber um mesmo fenômeno complexo, como por exemplo, a proposição de Niels Bohr quanto à natureza dual das partículas físicas que se comportam como corpúsculos e ondas, simultaneamente. Este princípio nos faz perceber que os indivíduos, na medida em que desaparecem são como corpúsculos autônomos; de outro ponto de vista – dentro das duas continuidades que são a espécie e a sociedade –, o indivíduo desaparece quando se consideram a espécie e a sociedade; e a espécie e a sociedade desaparecem quando se considera o indivíduo. Para tanto, resta ao pensamento complexo assumir dialogicamente os dois termos que tendem a excluir um ao outro, mas que carregam em si a essência da complementariedade.

Finalizando os princípios, Edgar Morin (2003) apresenta o Princípio da Reintrodução do Conhecimento em todo conhecimento: para melhor entender este princípio parte-se da crítica ao paradigma cartesiano-newtoniano, no qual as ciências possibilitaram ao ser humano muitas certezas, mas, ao longo do século XX, tais certezas foram fortemente abaladas por inúmeras incertezas, já discutidas, anteriormente, neste artigo.

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2011, p. 16).

O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento emerge em oposição à visão redutora, tão disseminadora das certezas difundidas pelo

paradigma cartesiano-newtoniano. Tal princípio opera a restauração do sujeito e revela o problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo o conhecimento é uma reconstrução feita por uma mente, em uma cultura e época determinadas. Desta forma, apoiado nos princípios acima descritos, Edgar Morin (2003) propõe a reforma do pensamento, como um modo de pensar capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados, o que parece ser um desafio para adoção do pensamento complexo no sistema educacional, pois todo o pensamento da complexidade precisa começar por uma reforma no processo educativo.

Para Akiko Santos (2008), a prática educacional vigente nas escolas ainda é influenciada pelo paradigma cartesiano-newtoniano, que esvazia o encanto e o prazer de aprender, ao separar ser e saber (consequência da dicotomia cartesiana sujeito-objeto). O saber restringe-se a memorização e reprodução nas provas ou instrumentos avaliativos. Akiko Santos (2008) ainda afirma que essa prática é hegemônica, principalmente nos Institutos das Universidades. Em virtude da estrutura fragmentária destes Institutos formam-se “ilhas de saberes específicos” e fechados, mostrando-se, muitas vezes, conservadores e pouco abertos à possibilidade de mudança em sua prática. Porém, algumas mudanças já podem ser notadas, como o oferecimento de disciplinas de formação didático/pedagógica para alunos de diferentes licenciaturas, ou Seminários Avançados em Cursos de Pós Graduação em Educação. Tal proposta permite a esses alunos- futuros professores, ou professores já em atividade, interagir e trocar ideias e saberes com seus colegas, contribuindo para desenvolver uma visão multidisciplinar e global da realidade educacional.

Para Maria Cândida Moraes (2007) há a necessidade de se formar um professor sensível, capaz de perceber os momentos em que há necessidade de mudança, que abandone as formas tradicionais de ensinar e aprender. Maria Cândida Moraes sugere, ainda, que este professor reflita sobre os problemas cotidianos de sua prática e que, através de uma atitude investigativa, encontre formas de superá-los.

Assim, ao considerar os princípios do pensamento complexo, faz-se necessário uma prática de inter-relação, de transdisciplinaridade e de interação, possibilitando a articulação dos conhecimentos das diferentes áreas.

Neste sentido, entende-se a prática educativa como uma forma de se intervir na realidade social, por meio da educação que ocorre, não só, mas essencialmente nas instituições de ensino (PIMENTA; LIMA, 2005).

Diante do exposto percebe-se que o pensamento complexo aparece como uma nova possibilidade de organizar a prática pedagógica, na qual a construção do conhecimento se dará nas inter-relações estabelecidas entre sujeito e objeto. Entende-se que este pensamento poderá contribuir na formação de indivíduos com uma consciência planetária, onde os fatos são percebidos em sua multiplicidade de possibilidades e interações, instrumentalizando-os a agir de forma humana, ética e solidária com relação à sociedade e ao planeta, o que será aprofundado no próximo subitem.

O pensamento complexo e suas implicações na formação de professores

Embora inúmeros fatos contribuam para o esgotamento do paradigma racionalista, fortemente inspirado no paradigma cartesiano-newtoniano, este ditou e ainda influencia a formação de professores, conforme se pode perceber na colocação de Marilda Aparecida Behrens (2007) ao se posicionar a favor do rompimento urgente desta perspectiva:

No paradigma newtoniano cartesiano, em especial na abordagem técnica, a capacitação tem como objetivo a atualização, a qualificação e o aprimoramento dos profissionais e tem como finalidade possibilitar a maior eficiência e eficácia no desempenho de atividades e tarefas em suas funções. Este paradigma precisa ser rompido com urgência, pois legitima a reprodução, a memorização, a fragmentação do conhecimento, a visão homogênea, estereotipada, entre outras características (2007, p.444).

Esse caráter fragmentário da educação, reduzido às disciplinas e aos conteúdos, continua e reproduz um modelo social que reforça diferentes divisões que acabam prejudicando a percepção da sociedade como um todo inter-relacionado. Dessa forma, pode-se perceber que a incorporação do princípio sistêmico ou

organizacional na formação do professor irá permitir que ele desenvolva uma visão global, percebendo a dinâmica relacional que se institui entre o todo e as partes (EDNA PRIGOL, 2015).

Conforme argumentam Mary Ogawa, Marilda Behrens, Patrícia Torres (2016,) é preciso superar a visão que propunha a dualidade em todos os segmentos da sociedade e que envolve também a educação e a prática pedagógica dos professores. Assim defende-se, também, a incorporação do princípio dialógico que permite compreender as relações de objetividade/subjetividade, mudança/permanência, consciente/inconsciente e também de complementariedade em processos distintos como a racionalidade/intuição, razão/emoção, o sentir, o pensar e o agir estimulando o conhecimento da realidade pessoal e social (EDNA PRIGOL, 2015).

Para tanto, faz-se necessário a reforma do pensamento, conforme propõe Edgar Morin (2003) e a incorporação dos princípios destacados, anteriormente, constitui-se em uma alternativa possível para superar a fragmentação do conhecimento, o reducionismo e a linearidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

Entretanto reformar o pensamento:

[...] não se trata tão somente de uma mudança no currículo escolar; não se refere a alterar disciplinas e aulas, mas sim de uma mudança de pensamento, é sobre a forma de compreender o conhecimento e a sociedade. É preciso que a educação e a escola possam formar o estudante para e com o pensamento complexo (OGAWA, BEHRENS, TORRES, 2016, p.3).

Formar o professor para e com o pensamento complexo remete ao princípio do circuito recursivo, que ao ser considerado na formação de professores permite entender que este é influenciado pela sua prática pedagógica, sendo produtor e produto desta, pois ao produzir sua prática esta retroage sobre ele, de forma que ser e fazer são profundamente imbricados (EDNA PRIGOL, 2015).

Reforça-se, ainda, a importância de desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre as conexões entre os conhecimentos, percebendo o conhecimento, a sociedade, a natureza e o ser humano como um todo e olhando para a escola/universidade enquanto algo real do mundo, que está inter-relacionado e interconectado nele e com ele

[...] superar o formato de matérias disciplinares caracterizados pela fragmentação e desarticulação dos conhecimentos, exige um diferente tratamento didático aos conteúdos, requer uma prática pedagógica imbuída de um olhar crítico e reflexivo que percebe o conhecimento, a sociedade, a natureza e o ser humano de forma conectada, inter-relacionada, pois é desta relação que irá resultar uma nova sociedade pautada no paradigma da complexidade (OGAWA; BEHRENS; TORRES, 2016, p.5-6).

Entende-se que ainda há dificuldade de articulação e de mudança do pensamento, tanto por parte dos educandos quanto por parte dos educadores. Assim compreende-se que o processo de formação necessita ser contínuo. A integração deve passar por todo o processo, pois quando o conhecimento é enquadrado em divisórias, o ser humano também é dividido na sua concepção. Mary Ogawa, Marilda Aparecida Behrens, Patrícia Torres expressam que:

O paradigma da complexidade concebe o homem como um todo, da mesma forma um processo educativo para este homem global, deve ser envolto em totalidade, integração entre o corpo e a mente, razão e emoção. Logo, um ensino em que o conhecimento é compartimentado tende a tratar o ser humano também de forma compartimentada e fragmentada, se contrapondo a necessária integração do ser. Neste sentido, Zabala (2002) salienta que as contribuições disciplinares devem ser compostas por uma visão global, através de uma síntese integradora, sobre o objeto de estudo, determinando um novo conhecimento e interpretação da realidade, com uma visão holística, global e metadisciplinar (2016, p.5-6).

Esse processo traz várias implicações. Uma delas é a auto responsabilização pela formação do docente. Outra, igualmente importante, é a das universidades manterem ligação com os docentes egressos através de encontros, estimulando a reflexão contínua sobre sua prática. Para tanto:

[...] A formação de professores para atender às demandas do paradigma da complexidade no século XXI implica posicionar o professor como responsável pela sua própria formação ao longo de sua vida profissional. As instituições de educação superior são desafiadas a oferecer encontros contínuos para reflexão individual e coletiva dos docentes (BEHRENS, 2007, p.453).

Para haver esta ruptura e para que ocorra um novo reposicionamento é necessária uma mudança, que incluirá a aceitação da incerteza, do caráter provisório do conhecimento e de perceber-se como um ser em constante formação, abrindo-se para novas aprendizagens. Assim,

[...] todo e qualquer processo de formação docente, a partir da complexidade e da transdisciplinaridade, deve ser algo sempre aberto, vivo e criativo, desenvolvido em um espaço contínuo de reflexão de autoformação, de abertura e aprimoramento humano/profissional. Não apenas no que se refere às tarefas relacionadas à sua atuação externa como docente, mas também em relação aos seus processos internos, auto-eco-heteroformadores e transformadores de sua própria natureza (MORAES, 2007, p.32-33).

Entende-se que a incorporação dos princípios do pensamento complexo no processo formativo dos professores é de fundamental importância para uma prática que atenda as necessidades da sociedade contemporânea. O que possibilitaria o desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar, que:

[...] é complementar à abordagem disciplinar; ela faz emergir novos dados a partir da confrontação das disciplinas que os articulam

entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza da realidade. A transdisciplinaridade não procura a mestria de várias disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas ao que as une e as ultrapassa (CARTA DA TRANSDICIPLINARIDADE, art. 3º, 1994).

Entende-se que desenvolver uma atitude transdisciplinar, não é algo sutil que acontece por acaso, mas é algo que precisa ser internalizado entre os docentes, o que leva tempo para ser assimilado e praticado. Esse tempo de maturação é necessário, pois o processo somente será efetivado se essa nova maneira de pensar e interpretar o mundo forem incorporados cognitivamente e emocionalmente pelo docente.

Neste viés, o pensamento complexo, segundo Cibele Santos, Paula Scherre (2012), tem sido utilizado por pesquisadores no repensar da educação. Estes primeiros passos em direção ao paradigma da complexidade no Brasil são um bom sinal para que possa ser possível a mudança de paradigma num futuro próximo

A complexidade é uma teoria que também tem se firmado nos dias atuais e vem sendo utilizada como fundamento para refleti-lo e o atuar na Educação como um todo, por diferentes pesquisadores e grupos de pesquisa brasileiros. Provoca o repensar das práticas de pesquisa, de atuação docente, de conhecer, de viver e conviver e de interação das pessoas consigo mesmas, com as outras pessoas e com os meios (SANTOS; SCHERRE, 2012, p.11).

Neste sentido, para Mirian Aquino (2007) é preciso compreender que estamos diante de um novo tempo, que abre passagem para intermináveis fluxos de informação, e impõe-nos uma cultura digital atravessada por uma revolução centrada nas tecnologias da informação e comunicação que constituem a base da sociedade contemporânea, requerendo novas práticas que podem ser alcançadas através da incorporação dos princípios do pensamento complexo na formação de professores.

Dessa forma, como afirma Vani Kenski (2013) ao analisar o pensamento complexo, a reforma da educação escolar vai ao encontro de um conhecimento formado a partir da transdisciplinaridade, pautado na articulação pedagógica de diferentes áreas e subáreas do conhecimento.

Assim, destaca-se as práticas realizadas no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como o trabalho desenvolvido por Lisinei Rodrigues (2012), denominado Docência em Teatro e transdisciplinaridade: a experiência do Projeto Amora do Colégio de Aplicação da UFRGS, na qual o ensino de Teatro foi desenvolvido no contexto da Educação Básica, numa perspectiva de abordagem transdisciplinar. Ao oferecer um processo contínuo de estruturação de esquemas que possibilitou aos estudantes realizar operações cognitivas de identificação (o que é só do Teatro), de comparação (o que não é só do Teatro) e de relação (o que é do Teatro e de outras disciplinas), as ações pedagógicas do Projeto Amora permitiram que fossem formuladas pelos alunos generalizações acerca do ato teatral, demonstrando que as especificidades do campo de conhecimento podem se destacar na abordagem transdisciplinar.

Apesar da relevância das ações que vem sendo desenvolvidas como a destacada no parágrafo anterior, no sentido de romper com o paradigma instituído, verifica-se que ainda é preciso avançar e “substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. Isso é a reforma do pensamento” (MORIN, 2000, p. 89).

Nesta perspectiva, a formação de professores passa por um repensar para encontrar novos caminhos que garantam, a todos, a prática docente numa era mediada pelas tecnologias digitais. Para tanto é preciso buscar desenvolver propostas de formação de professores, que estejam para além da mera distribuição burocrática de conteúdos e competências em currículos. Neste sentido, entende-se que se faz necessário prover o professor com uma formação intelectual de alta qualidade, baseada na reforma do pensamento, com o objetivo de levar aos educadores uma visão-concepção mais sistêmica do conhecimento, e na autonomia de suas ações. Dessa forma, o processo de formação de professores poderia pautar-se por propostas educacionais que objetivem a formação de intelectuais, capazes de lidar com a pluralidade de

conhecimentos, com a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação as suas práticas, que estejam preocupados com as funções dos sujeitos e que, também estejam abertos a constantes atualizações.

Vani Kenski (2013) nos fornece pistas de algumas capacidades desejáveis para este professor da sociedade contemporânea:

[...] Um novo professor-cidadão preocupado com sua função e com sua atualização. Um profissional que conheça a si mesmo e saiba contextualizar suas melhores competências e seus limites para poder superar-se a cada momento. É de um professor assim, flexível, competente, humano e compreensivo, que o ensino em tempos de mudança precisa (KENSKI, 2013, p. 107).

Neste sentido pode-se pensar em uma formação de professores que reconheça o conhecimento como uma rede de conexões, reconhecendo as múltiplas dimensões existentes nos diferentes níveis da realidade no processo cognitivo.

Edgar Morin (2001) ao pensar a educação do futuro anuncia saberes que julga necessários serem apropriados pelos professores no seu processo formativo, como forma de romper com os paradigmas vigentes e percebendo a educação como uma possibilidade de transformação social. Para tanto, sugere que os professores se percebam como construtores e reconstrutores do conhecimento, superando as cegueiras que o pensamento mutilado pelo paradigma cartesiano-newtoniano impôs, através de um ensino pautado na simplificação, disjunção, redução e abstração. Assim, torna-se necessário uma formação de professores que os prepare para planejar ambientes compreendidos como um ecossistema que possibilite a interação, a interdependência e uma visão transdisciplinar que:

[...] associa-se à dinâmica da multiplicidade das dimensões da realidade e apoia-se no próprio conhecimento disciplinar. Isso quer dizer que a pesquisa transdisciplinar pressupõe a pesquisa disciplinar, no entanto, deve ser enfocada a partir da articulação de

referências diversas. Desse modo, os conhecimentos disciplinares e transdisciplinares não se antagonizam, mas se complementam (SANTOS, 2008, p. 75).

Para tanto, o desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar na formação dos professores, propiciaria a maior valorização do processo de aprendizagem, uma vez que o sujeito é reintegrado ao processo de construção do conhecimento. Recomenda-se uma reestruturação dos cursos de formação de professores, ou uma mudança de perspectiva ao abandonar a racionalidade técnica e instrumental, bem como a objetividade em prol de uma prática transdisciplinar que estimule o professor a abrir-se ao aprender a aprender, reconhecendo a transitoriedade do conhecimento, percebendo a educação como uma construção histórica e cultural. Mas para que esta prática transdisciplinar se torne uma realidade, faz-se necessário uma mudança na estrutura e organização das Instituições de Ensino Superior, em especial, nos cursos de licenciatura para que formem professores capazes de promover esta prática transdisciplinar quando estiverem atuando nas escolas. Porém convém destacar que somente o professor sozinho não conseguirá de fato realizar uma prática transdisciplinar, é necessário, o engajamento de todos os sujeitos que integram a Comunidade Escolar, além do professor, a direção da escola, os alunos, as secretarias da educação, e os sistemas de ensino.

Dessa forma, percebe-se que o caminho a ser percorrido é longo devido à quantidade de fatores que interferem nas mudanças e no grau de dificuldade que envolve esse processo, mas, mesmo assim, corrobora-se com Francisco Imbernón (2011) ao analisar o pensamento complexo e sua adoção na formação de professores:

[...] o processo de ensinar mostra-nos a complexidade das ações educativas e ajuda-nos a entender uma educação que, contrariamente à linearidade do pensamento educacional (embora sempre haja antagonismo e complementariedade entre o simples e o complexo), apresenta verdadeiros problemas quanto à incerteza, ao indizível, à unificação e às conquistas, sendo estes últimos uma pretensão sempre presente quando se formam os professores. Entender o mundo

segundo a complexidade significa compreender as relações entre os diversos fenômenos e, ao mesmo tempo, cada elemento em si mesmo (2011, p. 101).

Assim, percebe-se que o pensamento complexo começa a despontar no processo educativo como uma epistemologia possível para efetivar a verdadeira transformação da sociedade, numa perspectiva de desenvolver sujeitos capazes de perceber as múltiplas interações e conexões entre os fatos e fenômenos, mas, ao mesmo tempo, saber respeitar o ser humano na sua singularidade. Talvez este seja o maior desafio que se impõe a adoção do pensamento complexo na formação de professores.

Considerações finais

É possível perceber que o paradigma cartesiano-newtoniano, desde o final do século XX, demonstra seu esgotamento, provocando, questionamentos, dúvidas, incertezas como as de Popper, Boaventura de Souza Santos, Habermas, Kuhn, Morin, entre outros teóricos. Desse modo, uma alternativa seria a de alterar a perspectiva do docente no processo educativo, desviando o foco de sua atenção para o processo de ensino, e da decoreba, ou no mero ensino de técnicas objetivas e racionais de saber para o de aprender a aprender, aceitando a incerteza, o novo e o provisoriamente dos conhecimentos. Entende-se que tal mudança ocorrerá de forma lenta e gradual, pois a formação do professor, por muitos séculos, permaneceu influenciada pelo paradigma cartesiano-newtoniano, focalizado exclusivamente no domínio do conteúdo numa perspectiva disciplinar.

Assim ressalta-se a importância das ações inovadoras desenvolvidas pelas Instituições de Ensino Superior, como as do Colégio de Aplicação da UFRGS - Projeto Amora. Tais ações demonstram os esforços que os diferentes setores que envolvem a educação, vêm empreendendo na busca de romper com as práticas reducionistas, fragmentadas e lineares que tanto influenciaram a formação de professores.

Após análise do referencial teórico consultado é possível inferir que o Pensamento Complexo aponta para a adoção de uma prática transdisciplinar, de multiplicidade, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes da transitoriedade do conhecimento, capazes de perceber as múltiplas dimensões de um fenômeno, o que contribuirá para a construção de novas formas de ensinar e apreender, levando o indivíduo a perceber-se como parte integrante de uma sociedade em constante transformação.

Acredita-se que os sete princípios do pensamento complexo, discutidos neste artigo, apontam uma possibilidade, no sentido de ruptura com as práticas formativas disciplinares e estanques, tão arraigadas e disseminadas nos processos de formação de professores. Assim, compreende-se a importância que as Universidades e, em especial os formadores de professores, possuem na efetivação da mudança de paradigma, ao proporem práticas formativas fundamentadas nos princípios do pensamento complexo, para que desafiem os alunos (futuros professores) a perceber as conexões existentes entre os diferentes campos de saberes, vivenciando uma formação que encaminhe a um ensino e uma prática transdisciplinar.

Diante das reflexões aqui apresentadas, percebe-se que o Pensamento Complexo oferece um aporte teórico e conceitual que, se adotado na educação, poderá contribuir na formação de uma sociedade com uma visão holística e integradora, onde o indivíduo se percebe como parte de uma totalidade indivisa, posicionando-se de forma crítica, reflexiva e transformadora, frente aos desafios impostos pela sociedade que está em permanente mudança.

Referências

AQUINO, Mirian A.(2007) “A ciência da informação: novos rumos sociais para um pensar reconstrutivo no mundo contemporâneo”, *Ciência e Informação*, v. 36, n. 3, set./dez. 2007, p. 9-16, set./dez.

BEHRENS, Marilda A.(2007) “O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários”, *Educação*, n. 3 (63), ano XXX, set./dez. 2007, p. 439-455.

CAPRA, Fritjof (2006) *A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.

Carta da Transdisciplinaridade (1994), Convento de Arrábida, Portugal. Disponível em: <<http://www.gthidro.ufsc.br/arquivos/CARTA-DA-TRANSDISCIPLINARIDADE.pdf>>. Acesso em: 10 de agosto de 2018.

IMBERNÓN, Francisco. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez. Tradução Silvana Cobucci Leite.

KENSKI, Vani. (2013) *Tecnologias e Tempo Docente*. Campinas: Papirus.

KIM, Joon Ho.(2004). “Cibernética, ciborgues e ciberespaço: notas sobre as origens da cibernética e sua reinvenção cultural”. *Horizontes Antropológicos*, ano 10, n. 21, p. 199-219, jan./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v10n21/20625.pdf>>. Acesso em 02 de novembro de 2017.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina. A.(2003). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

MARQUETTI, Marilete. T.; SÁ, Ricardo. A. (2017) “A Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na Escola à luz do pensar complexo”, *Rev. Diálogo Educacional*, v. 17, n. 51, jan./mar. 2017, p. 167-183. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=16535&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco (1997). *A árvore do conhecimento*. Campinas: PSY.

MORIN, Edgar (2003) *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. Tradução: Eloá Jacobina.

MORIN, Edgar (2011) *Introdução ao Pensamento Complexo*. Porto Alegre: Sulina. Tradução: Eliane Lisboa.

MORIN, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya.

MORIN, Edgar (2016). *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina. Tradução: Ilana Heineberg.

MORAES, Maria C. (1997). *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus.

MORAES, Maria C. (2004). *Pensamento Eco-Sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes

MORAES, Maria C. (2007) “A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade”. *Diálogo Educ.*, v. 7, n. 22, set./dez. 2007, p.13-38. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cliente/Downloads/dialogo-1571%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/dialogo-1571%20(3).pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2017.

NEVES, C. Ekert. B.; NEVES, Fabrício. M. (2006) “O que há de complexo no mundo complexo? Niklas Luhmann e a Teoria dos Sistemas Sociais”. *Sociologias*, nº 15, ano 8, jan/jun. 2006 , p. 182-207. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n15/a07v8n15.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

OGAWA, Mary. N.; BEHRENS, Marilda. A.; TORRES, Patrícia. L.(2016) “Teoria da complexidade: impactos na formação docente”. *XI Reunião Científica Regional da Anped*. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. UFPR-Curitiba/Paraná. 2016.

PIMENTA, Selma. G.; LIMA, Maria. S. L.(2005/2006) “Estágio e docência: diferentes concepções”. *Revista Poiesis* -Volume 3, Números 3 e 4, (2005/2006), p.5-24. Disponível em: <<http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/10/>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

PRIGOL, Edna L. (2015) *Pensamento complexo e a formação docente*. XII Congresso Nacional de Educação. Pontifício Universidade Católica do Paraná. (anais),p. 27442-27454.

RAPPORT, Nigel; OVERING, Joanna. Cybernetics (2000) *In: RAPPORT, Nigel; OVERING, Joanna. Social and cultural anthropology: the key concepts*. London: Routledge, p. 102-115.

RODRIGUES, Lisinei Fátima D.(2012) “Docência em Teatro e transdisciplinaridade: a experiência do Projeto Amora do Colégio de Aplicação da UFRGS”. *Cadernos de Aplicação*, v. 25, n. 2, jul./dez. 2012, pp 97- 132.

SANTOS, Akiko. (2008) “Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido”. *Revista Brasileira de Educação*. V. 13 n. 37, jan./abr., p. 171-186. Disponível em:<[http:// www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2016.

SANTOS, Cibele. G.; SCHERRE, Paula. P.(2012)” Educação a Distância e Complexidade: uma relação possível?” *Revista Aprendizagem em EAD*– Volume 1, outubro, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. (2001) *Cadernos de pesquisa Ritter dos Reis*, v. 4 nov. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

WIENER, Norbert (1984). *Cibernética e sociedade: o uso humano de seres humanos*. São Paulo: Cultrix.

Miguel Alfredo Orth: Doutor em Educação. - Universidade Federal de Pelotas-UFPEL - Professor Adjunto- Faculdade de Educação. miorth2@yahoo.com.br

Claudia Escalante Medeiros: Doutoranda em Educação - Universidade Federal de Pelotas-UFPEL- Professora da Educação Básica- Estado do Rio Grande do Sul. cacaescalante@gmail.com

Juliana Lubke Castro: Mestranda em Educação - Universidade Federal de Pelotas-UFPEL – Professora Tutora a Distância - Universidade Aberta do Brasil-UAB – UFPEL. juju.luca@yahoo.com.br

La función de la escuela como proveedora de recursos humanos en el marco de una economía de mercado: Análisis de becas universitarias para estudiantes de secundaria

G. Tomás O'Rourke

Recibido Julio 2020

Aceptado Septiembre 2020

Resumen

El presente artículo analiza un mecanismo que vincula los niveles de educación media y superior, las becas universitarias para estudiantes de escuela secundaria. La pregunta que da origen a este trabajo de investigación es si estos programas de becas funcionan como herramientas que soslayan la desigualdad social. Para ello, nos hemos encargado de recoger y compilar las condiciones y requisitos de las becas de las universidades privadas de la Argentina dirigidas a estudiantes de escuela secundaria. El análisis de esta información nos ha demostrado que existe una distancia apreciable entre lo que se enuncia como la finalidad de estos programas y las maneras en que son desplegados, funcionando mucho mejor como mecanismos orientados a seleccionar estudiantes cuyo perfil se corresponde con el tipo de alumnado que la institución educativa desea atraer.

Palabras Clave: Educación – Becas – Universidad – Escuela - Desigualdad

The school as a human resources provider in the context of a market economy: Analyzing scholarships for secondary school students

Abstract

This article analyzes a mechanism that binds secondary and higher education, university scholarships for high school students. The inquiry that gives birth to this research is whether these scholarships work as tools to relieve social inequality. In order to do this, we have collected and compiled the requirements set for these scholarships by the private universities that offer them. The analysis of this information has shown us that there is a noticeable distance between what is stated as the main purpose of these programs and the ways in which they are deployed, seemingly working much better as mechanisms aimed at selecting students whose profile match the kind of student that the educational institution desires to attract.

Key Words: Education – Scholarship – University – School – Inequality

Presentación

Desde hace casi dos siglos la escuela se ha establecido como un articulador central de las sociedades capitalistas modernas, ejerciendo funciones sobre lo cultural, lo social y lo económico. Este trabajo nace de la preocupación por descubrir de qué manera, ya en pleno siglo XXI, se articula el proceso de selección y capacitación de mano de obra para suplir las demandas del mercado laboral. En un contexto global muy distinto al del siglo XIX, en el que desde el sector productivo se pondera la mano de obra altamente especializada como un activo de gran valor económico, las universidades han comenzado a ocupar un lugar cada vez más relevante en la selección de los individuos y en su posterior formación como especialistas para las diversas áreas productivas. No obstante, este proceso no puede ser estudiado al margen del rol que juega la institución escolar.

Para ello, entendemos que lo necesario es observar las maneras en que las escuelas han logrado una articulación con las instituciones de educación superior, en

particular con las universidades, los principales agentes de recursos humanos del mundo empresarial. A priori, hemos detectado la existencia de tres herramientas que sirven como nodos que vinculan el ámbito escolar con el universitario, a saber, (a) las becas universitarias para alumnos de escuelas secundarias, (b) los convenios entre universidades y colegios, y (c) los sistemas de evaluación estandarizados para escuelas (i.e.: International Baccalaureate, PISA, TALIS, SAT).

En la investigación que presentamos a continuación nos hemos focalizado en analizar uno de estos tres mecanismos vinculantes, las becas universitarias. Para ello hemos recogido información sobre los diversos tipos de becas de las universidades privadas de la Argentina dirigidas a estudiantes de escuela secundaria. El estudio persigue dos objetivos centrales, por un lado, reconocer de qué manera estos programas de becas intervienen sobre la educación secundaria, y por otro lado, demostrar que estos programas de becas se ponen en práctica principalmente en vistas de satisfacer una demanda del sector productivo-privado (seleccionar aquellos estudiantes de secundaria mejor preparados para encarar el proceso de especialización profesional) y sólo en una segunda instancia son implementadas contemplando su rol social (actuar como mecanismos que soslayan las desigualdades socioeconómicas). Ambas finalidades están intrínsecamente ligadas entre sí, dado que los tres ejes vinculantes entre la escuela y el mundo universitario intervienen activamente sobre los colegios no solo transmitiendo ideología hacia el interior del ámbito escolar, sino también promoviendo la adopción de determinadas prácticas e impulsando un conjunto de ideas en consonancia con las demandas del sector productivo, lo que en última instancia se traduce en influencias ambientales que afectan la cultura institucional de cada colegio. El presente estudio permite conocer concretamente cómo esto ocurre en el caso de los programas de becas, sin embargo una profunda reflexión en torno al alcance que puede tener este fenómeno excede las finalidades que nos planteamos para este trabajo, aun cuando reconocemos que se trata de problemáticas relevantes sobre las que vale la pena indagar. En este sentido, creemos que la información que hemos logrado recoger -y sobre la que hemos sustentado nuestra investigación- puede contribuir en la elaboración de estudios futuros que profundicen en esta dirección.

Los datos completos de las becas universitarias sobre los que se basó el análisis es presentado en el anexo en un cuadro de doble entrada. Nuestra principal fuente

de información han sido los sitios web de cada universidad, aunque en algunos casos nos hemos puesto en contacto directo con personal administrativo de las universidades. Otras fuentes de información relevante a las que hemos tenido acceso han sido artículos periodísticos y bibliografía relacionada con la temática central de nuestro estudio.

El trabajo inicia con una breve exposición donde se repasan los principales desafíos del sistema económico actual frente a la realidad educativa de la región, para luego continuar con el análisis de la información que hemos logrado recoger. En esta segunda sección presentaremos los datos de forma sistematizada y ofreceremos un análisis general del panorama que hemos podido reconstruir. Las páginas finales las hemos reservado para esbozar algunas reflexiones que permitan encontrar sentido a la información presentada a la luz de los objetivos generales que hemos establecido para nuestro trabajo.

Necesidades y demandas del sector productivo

Los cambios socioeconómicos de las últimas décadas han dado lugar a una serie de debates en torno a las relaciones que se establecen entre las necesidades del mercado laboral y lo que ocurre en el ámbito de la educación. En el marco de la didáctica, algunos autores han destacado que el cambio se dio desde unas perspectivas que enfatizan la relevancia de lo educacional como espacio de formación humana hacia otras de un carácter más funcional, orientadas por la utilidad de lo que se enseña, sobreviene así una valorización cada vez mayor de aquellos contenidos y estrategias educativas de utilidad concreta para el mundo laboral actual (De Amézola, 2008). Uno de ellos es Gimeno Sacristán, para quien “la orientación racional moderna en educación está siendo mediatizada por la visión utilitaria en una sociedad marcada por el desarrollo tecnológico y su aplicación a las actividades laborales”(2010, 41). Sacristán considera que las críticas más agudas al sistema educativo se relacionan con el “desajuste” que existe con el mundo laboral -si bien reconoce el alcance desigual de estas presiones- y explica que hoy forman parte del contexto general en que las instituciones educativas deben existir.

En un estudio publicado en el año 2013, Rupert Mclean y Margarita Pavlova dan cuenta de algunos debates que han ido forjándose en torno a esta problemática,

allí proveen ejemplos concretos de la manera en que estas presiones se han manifestado. Para estos autores, una de las principales preocupaciones de los Estados tiene que ver con la necesidad de establecer vínculos cercanos entre la educación superior y lo que llaman *educación vocacional* (es aquella formación fuertemente orientada a las demandas de los mercados de trabajo, tradicionalmente relacionada con la educación escolar) (McClean, Pavlova, 2013, 70).

En el espacio sudamericano, orientar los sistemas de educación a las nuevas necesidades de los sistemas productivos forman parte de las problemáticas centrales que los gobiernos de esta región se han planteado resolver, en tanto consideran la formación de mano de obra calificada como un elemento clave en la reconfiguración global actual, donde los sistemas de información se han establecido como condiciones determinantes del futuro desarrollo económico de un país.

Si tomamos como ejemplo el caso de Brasil podemos citar la existencia de la *pesquisa de innovacao*, un estudio que el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística conduce cada tres años y evidencia del grado de atención que la cuestión ha suscitado en este país en años recientes. En su edición de 2017 el informe dio cuenta de que el 72,5% de los actores industriales brasileños consideraban la falta de personal calificado como una problemática de alta o mediana importancia (El cronista, 2013). Esta situación se replica en Argentina donde -desde el coloquio Idea, epicentro del pensamiento empresarial nacional-, consideran que “la matriz de la escuela atrasa en su formato” y se plantea la “obligación de insertar al alumno en el mercado laboral”, desde este foro los deseos que expresa el sector empresarial es “que la educación se abra a la empresa” (La nación, 2019).

Más allá de lo discursivo y los deseos expresados, vale la pena preguntarse sobre las medidas concretas que desde los gobiernos han sido ideadas; un ejemplo de las respuestas políticas que surgen a raíz de este tipo de demandas es el programa Nexos, puesto en práctica en Argentina por el ministerio de educación del gobierno nacional. El programa se define “como una estrategia de integración entre los niveles y ámbitos del sistema educativo” (Catino, Forneris, Tavela, 2019, 15).

Ahora bien, al profundizar e indagar en torno a los pormenores del proceso y la manera en que se plantea esa articulación entre los niveles secundaria-superior, se explica que “el programa pretende ser una herramienta que ayude a organizar espacios de acción común entre la Universidad y las instituciones de nivel secundario, orientados a la definición conjunta de contenidos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, formatos de evaluación y la formación docente continua” (Catino et al, 2019, 15).

Aquí, ya de manera elocuente, el programa Nexos es definido como una herramienta que se propone intervenir activamente sobre las instituciones educativas del nivel medio. En cuanto a los criterios que guiarán el análisis y problematización de los contenidos, las maneras de enseñar y las formas de evaluación estos van a estar vinculados al “objetivo principal [de] fortalecer el proceso de inserción de los estudiantes en el nivel superior, promover la continuidad de estudios, formar para el ejercicio de la ciudadanía y brindar las competencias requeridas por el mundo del trabajo” (Catino et al, 2019, 15).

En la misma sintonía, y reafirmando esta sentencia, la secretaria de Evaluación Educativa nacional en el coloquio Idea de 2018, Elena Duró, explicó que si bien Nexos servía para vincular “al sistema secundario con el universitario” tenía además “entre sus objetivos ofrecer becas para cursar carreras estratégicas y con alta demanda, en su mayoría vinculadas a ciencia y tecnología” (La Nación, 2019).

En el programa Nexos descubrimos una doble dimensión, pues por un lado contempla objetivos sociales que son oficialmente declarados, pero por otro, alberga finalidades económico-productivas, cuyos efectos concretos sobre la educación media deben ser *des-cubiertas*, pues proponen supeditar a sus intereses lo que ocurre en las escuelas secundarias. Desde el sector privado también se ponen en funcionamiento otra clase de mecanismos que comparten objetivos en común con este tipo de iniciativas gubernamentales, uno de ellos son los programas de becas que se ofrecen las universidades privadas. Nuevamente en estos casos, las instituciones de educación superior soslayan las metas funcionales de estos programas en favor de su carácter socialmente igualador. A continuación veremos hasta qué punto esta declaración discursiva encuentra coherencia en la práctica, ¿acaso las becas son, ante todo, mecanismos de ayuda social?

Función social de las becas

Entre los objetivos que las distintas universidades citan para sus programas de becas encontramos una convergencia general en torno al énfasis en relación a la oportunidad de generar la igualdad de condiciones, el mensaje que se impulsa es que las becas existen para que toda persona que desee conseguir un título universitario pueda hacerlo. La Universidad Austral, por ejemplo, declara como razón fundamental que “nadie que lo desee se vea privado” de estudiar en dicha institución a causa de dificultades económicas, y cita también la intención “premiar a quienes han demostrado un alto compromiso académico durante sus estudios secundarios” (Austral, 2019). En el sitio web de la Ucema, encontramos que los 20 programas de becas que ofrece esa institución se listan bajo una frase que hace de título y lee: “Igualdad de oportunidades para acceder a la excelencia académica” (Ucema, 2019). La UCES, por su parte, explicita en un breve preámbulo el objetivo de su programa de ayuda económica, facilitar “el ingreso de todos los aspirantes que eligen esta Casa de Altos Estudios” (UCES, 2019). Esta tónica se repite en la mayoría de las declaratorias que introducen los respectivos programas de becas en las webs de las distintas universidades que hemos considerado en este estudio. Más aún, incluso en los pocos casos en que no hemos encontrado este tipo de declaraciones, hemos notado una fuerte carga valorativa en los nombres que se otorga a estos programas, usualmente se recurre a nominaciones que resaltan el espíritu meritocrático: Beca al Mérito, Beca a la excelencia académica, Igualdad de Oportunidades y Responsabilidad Social son nombres comunes para las becas de distintas universidades.

Análisis de programas de becas

Nos hemos ocupado en analizar los programas de becas universitarias para alumnos de colegios secundarios en la Argentina. Optamos por analizar únicamente aquellas becas ofrecidas por universidades privadas por dos razones. En primer lugar, porque consideramos que las instituciones educativas privadas son las que están más atentas en ajustar sus políticas educativas a las demandas del sector productivo, es decir que tiene una fuerte vocación en formar profesionales preparados para integrarse al mercado laboral y un fuerte vínculo con el sector privado por diversas razones. El segundo criterio que consideramos es que el porcentaje de programas de becas de universidades públicas que se dirigen a

alumnos de secundaria es realmente poco significativo -sino nulo-, estando la mayoría de las becas de estas instituciones dirigidas a los alumnos regulares que están activamente cursando una carrera.

Con respecto al tamaño de la muestra, del total de universidades privadas presentes en la Argentina (45) hemos tenido la oportunidad de cotejar qué becas se ofrecen y bajo qué condiciones para un total de 18 instituciones de educación superior, por lo que el universo analizado incluye al 42% del total de universidades privadas nacionales. Al momento de decidir qué universidades debíamos incluir en la investigación tomamos en consideración el tamaño de la matrícula de cada institución, habiendo privilegiado a aquellas que cuentan con un cuerpo estudiantil más numeroso (Anuario Estadísticas Universitaria, 2010).

Las variables que hemos tomado en consideración al momento de extraer y ordenar la información son las siguientes: Nombre de la universidad, nombre del programa, si se tienen en cuenta las condiciones socioeconómicas de los postulantes, el ingreso a qué carreras permite la beca, porcentaje de los costos cubiertos, posibilidad de renovar la beca, requerimiento de un aval escrito por un tercero, consideración de sanciones disciplinarias, particularidades del proceso de aplicación (límite de edad, promedio, si se requieren cartas de recomendación, entrevistas, etc.), y el promedio académico mínimo (en caso de que aplique). A medida que fuimos recolectando los datos hemos tenido acceso a otras informaciones que suelen ser implícitas al proceso de postulación. Estas informaciones no figuran en la tabla, pero haremos referencia a muchas de ellas a lo largo del trabajo.

Resumen general

Nuestro análisis se compone de la información obtenida al analizar un total de cuarenta programas de becas ofrecidos por doce universidades diferentes. Es decir que de un total de 18 universidades sobre las que nos hemos interesado, 6 no ofrecen ningún tipo de ayuda económica para estudiantes de secundaria. Lo que significa que sobre el universo estadístico, el 66% de las casas de estudio cuentan con algún tipo de programa de becas, siendo la UCEMA la que ofrece por mucho la mayor variedad (hemos incluido información detallada sobre 10 de los 20 programas que esta universidad tiene disponible).

En cuanto a las carreras a las que se puede tener acceso a través de estas becas, 10 de los 40 programas referenciados limitan las opciones del postulante, de las cuales 8 son exclusivas de alguna rama. 6 lo son de Ingeniería, una de Contaduría, y otra para Ciencias Biomédicas (Medicina, Psicología y Enfermería). Sin embargo, consideramos que algunas salvedades deben ser hechas en este aspecto. Comenzaremos por el caso de la universidad Austral, donde cada una de las becas que se ofrecen están orientadas titulaciones específicas, incluso la denominada Beca al Mérito que admite postulantes sólo para las carreras de Administración de Empresas, Contador Público, Comunicación Social, Ingeniería Industrial e ingeniería en Informática. Por otro lado, hay otros programas que sin limitar la posibilidad de elección del postulante, están marcando un claro direccionamiento hacia ciertas ramas de especialización. Un ejemplo claro es el caso del ITBA, un instituto donde solo se ofrecen titulaciones en ingeniería y que cuenta con nada menos que 5 programas de becas. Otros ejemplos similares salen a la luz cuando observamos las condiciones de las becas, en la UCEMA por ejemplo nos encontramos con que uno de los programas está dirigido a egresados de una escuela técnica (N°1 Otto Krause) mientras que otro se ofrece para quienes hayan participado de las olimpiadas de matemáticas. En ambas situaciones no es necesario limitar el conjunto de titulaciones por las que el postulante puede optar, las posibles ramas de especialización están definidas por las condiciones que se imponen al definir el perfil del postulante. Por ello, si tomamos en cuenta todos los casos en que descubrimos estrategia similares, el total de becas que están dirigidas a algunas ramas específicas asciende de 10 a 17, lo que arroja un total de 42,5% del universo, estando más de un tercio del total orientadas a ramas técnicas (13 becas, 32,5% del universo total).

En lo que respecta a las condiciones socioeconómicas de quien se postula hemos encontrado que en 16 casos esta variable es tomada en cuenta al momento de definir quién será el depositario de la beca. Lo que significa que en el 40% de los programas se pondera esta condición. Sin embargo, es llamativo notar que de 10 becas que se denominan “al mérito” o a la “excelencia académica”, únicamente en 3 se tienen en cuenta las condiciones socioeconómicas del estudiante.

Existen dos casos en particular que consideramos valioso resaltar, se trata de los programas que toman en consideración el factor geográfico, el lugar de residencia del aplicante. La Beca Interior y la Abanderados Nacionales: Juan B Alberdi,

de la UTDT y la UDESA respectivamente, están abiertas de forma exclusiva para postulantes que vivan a más de 50 y 100 km del campus universitario. Esto es importante, porque significa que estas universidades evalúan el perfil de cada postulante, tomando en consideración las condiciones estructurales de su entorno.

Finalmente, otro tipo de factores que en general son tenidos en cuenta son los relacionados a lo conductual. En el 50% de los casos las universidades requieren algún tipo de documentación que certifique que el alumno no ha tenido sanciones disciplinarias. No obstante, existe una serie de condiciones que contribuyen en la evaluación del perfil extra-académico del aplicante. Tenemos por un lado las entrevistas y las recomendaciones que son las maneras más comunes de conocer la personalidad del alumno, y casi en un 60% de los programas se declara de forma explícita que se requiere, o bien una entrevista con el postulante o una carta de recomendación. Pero, qué es lo que se evalúa y se pondera como valioso en estas entrevistas es una pregunta algo más difícil de contestar, a continuación presentamos cuales han sido nuestros hallazgos en este aspecto.

¿Qué se evalúa?

Hemos logrado determinar una serie de campos que se ponen bajo observación por las entidades universitarias, siendo el más predecible y fácil de reconocer el dominio que el alumno tiene del contenido curricular. Esto se evidencia sencillamente a través del requerimiento de un promedio mínimo al alumno que se postula. En la mayoría de los casos no se toma en consideración el promedio del último año de estudios, sino que se consideran varios años, existen programas que calculan el promedio de los últimos 4 años de secundaria. Otras becas no establecen un promedio mínimo y toman como referencia un criterio ordinal para el desempeño académico (i.e.: mejor promedio).

Sin embargo, la evaluación de esta variable no siempre se realiza a través de la nota numérica que arroja el promedio escolar, sino que se utilizan otros elementos. La UDESA, por ejemplo, toma como referencia los resultados del examen de ingreso en dos de las cinco becas que ofrece. Otros programas consideran los resultados obtenidos en otros tipos de actividades, como el puntaje obtenido en exámenes internacionales (AICE y Diploma BI), el desempeño en olimpiadas

o ferias nacionales, e incluso la participación en modelos ONU (la UCEMA ofrece una beca especial para quienes hayan participado del Modelo de Naciones Unidas de la Haya y para los finalistas del modelo nacional).

Existen otros aspectos que son evaluados por las universidades y no están relacionados con los conocimientos formales ni el desempeño estrictamente académico, sino que apuntan a lo que se denomina currículum oculto (Contreras Domingo, 1994; Apple, 1979). En este sentido, el perfil actitudinal general del postulante es pasible de ser examinado través de una serie de herramientas que en varias oportunidades son requeridas, a saber, la falta de sanciones disciplinarias, cartas de presentación elaboradas por las autoridades máximas de los colegios, recomendaciones de los profesionales vinculados a la rama profesional, y también el requerimiento de un aval escrito donde se dé cuenta de las “cualidades morales del postulante” que debe ser elaborada por un sacerdote o religioso (UCA, 2019). En conjunto con esto, las entrevistas también se convierten en una herramienta extremadamente versátil de evaluación donde es posible que el análisis de este tipo de condiciones sea explorado por las entidades universitarias.

Finalmente, también suelen demandarse ensayos elaborados por los propios postulantes. En general, podemos adivinar que funcionan como evidencia de las capacidades de expresión escrita y pensamiento crítico del aplicante (y en algunos casos como un mecanismo para descubrir las razones por las que se desea formar parte del cuerpo de estudiante de una universidad determinada o embarcarse en una rama profesional determinada). Sin embargo, algunos programas hacen requieren que en estas producciones escritas se describan cuestiones algo menos triviales, relacionadas con el carácter ideológico del postulante. Entre los tópicos que se pide información hallamos la trayectoria escolar, el desempeño académico, experiencias y actividades que den cuenta de sus capacidades de liderazgo, innovación, creatividad, y las expectativas que albergan para su futuro. Estos casos sugieren que el grado de orientación al éxito y la competitividad son factores relevantes, que intentan ponerse al descubierto en los jóvenes aplicantes mediante estos escritos, lo que nos conduce a imaginar que este tipo de postura actitudinal es ponderada como positiva por las universidades que las requieren.

El Rol del Colegio

En muchos casos el colegio toma un rol activo, escogiendo a los alumnos que pueden aplicar para la beca y llevando a cabo la postulación del alumno la propia institución escolar. En otros casos la intervención es menos manifiesta, toma parte del proceso elaborando documentos y emitiendo cartas de recomendación. Varias universidades mantienen convenios directos con distintas escuelas (en general se trata de colegios de carácter privado).

¿Igualdad de condiciones?

A continuación ofrecemos un cuadro de doble entrada que arroja una mirada general de los datos analizados:

Cuadro N°1: Datos analizados

		Cant. de programas	% del total	
Cond. socioeconómicas		16	40%	
Resultados académicos	Curriculares	30	75%	92,5%
	Extracurriculares	7	17,5%	
Orientación vocacional		12	30%	
Disciplina Escolar		14	35%	
Perfil ideológico		6	15%	
Lugar de Residencia		5	12,5%	
Cobertura total de los costos		18	45%	

Fuente: Elaboración propia

Como mencionamos, de un total de 40 becas cotejadas hemos encontrado que en 16 casos (40%) la situación económica del aplicante es tomada en cuenta. El hecho de que en 60% de los programas observados no se consideren las condiciones

socioeconómicas del postulante ciertamente colabora en minar la eficacia de estos programas de becas como herramientas para soslayar la desigualdad existente entre estudiantes provenientes de diferentes extractos sociales.

Ahora bien, tomar este guarismo como referencia inequívoca supone establecer una aproximación optimista, pues no estamos en condiciones de afirmar que el 40% de los casos citados las condiciones socioeconómicas sean el eje que condiciona el proceso de evaluación que la institución educativa realiza del postulante. ¿Qué significa esto? Que el 40% supone el techo, esto es, la lectura más optimista que puede hacerse de los datos que hemos obtenido. Podemos afirmar que el 40% todas las becas las condiciones económicas del grupo familiar son evaluadas, pero no podemos acertar a decir si esta condición cuenta como uno más entre la totalidad de los factores que son ponderados durante la evaluación de los aplicantes, o si prevalece sobre el resto de las condiciones. Esta incertidumbre no es vana ni puede ser clarificada a través de la información que proveen las universidades en sus páginas web, pues allí donde se listan los requerimientos del proceso de postulación se suele mencionar que “se considera la realidad social y económica del alumno y de su grupo familiar” (UCES, 2019), sin ningún indicio que permita comenzar a imaginar la lógica del comité evaluador.

Ante este panorama, podemos afirmar que el factor de mayor peso al momento de definir al becario son los resultados académicos a nivel escolar, junto a una serie de actividades extracurriculares que hemos mencionado oportunamente (en conjunto se consideran en el 92% de los programas). Encontramos, además, una notable relevancia de otros factores que casi igualan la importancia otorgada a las condiciones socioeconómicas del postulante, a saber, el comportamiento en el marco de la institución educativa de nivel medio (35%), la orientación vocacional (30%), y algo más relegadas, las perspectivas ideológicas y actitudinales generales (15%).

Podemos, ahora sí, realizar una segunda inferencia a partir de la información recolectada, que contribuye a socavar el argumento de que estos programas cumplen exitosamente sus objetivos sociales. Aun en los casos donde se pondera el entorno del aplicante, las condiciones de la beca o los factores que se citan como relevantes al momento de definir al depositario la beca, ponen en franca

desventaja a quienes han asistido a colegios públicos o a aquellos alumnos de sectores económicamente más relegados. Aquí es relevante citar la relevancia de las condiciones socio ambientales de los aplicantes, noción que excede la condición económica del grupo familiar al que pertenece el alumno, y se toma en consideración las limitaciones que pueden surgir de otros ámbitos, como la ubicación espacial o la dificultad de acceso a ciertos recursos basado en factores extraeconómicos.

Por ello, encontramos que algunas becas postergan manifiestamente las posibilidades de acceder a la postulación de algunos alumnos -aun cuando contemplan la situación económica del grupo familiar- porque plantean requisitos o condiciones de postulación que restringen el acceso de ciertos sectores sociales.

Algunos de estas restricciones son económicas y otras extraeconómicas. Hemos descubierto cinco condiciones implícitas en que esto ocurre, comenzando por (1) todos los casos en que la postulación requiere de disponer de un computador y acceso a internet para completar los trámites necesarios, también sucede cuando (2) se exige que el alumno esté matriculado en la institución educativa antes de dar inicio al proceso de postulación (lo que requiere que se abone el costo de admisión a la universidad), otro elemento que establece una diferenciación en las posibilidades de acceso es (3) cuando se limita la postulación a alumnos de colegios que tengan un convenio con la universidad becante y (4) cuando las becas no cubren la totalidad del arancel ni otro tipo de erogaciones que surgen durante la cursada (matriculación, derecho a exámenes finales, etc). Igualmente sucede (5) cuando se valora -o se lista como condición excluyente- la participación en actividades extracurriculares (que suelen ser de carácter exclusivo), en tanto se trata de condiciones de difícil o nulo acceso para: alumnos que provienen de familias con dificultades económicas, viven en zonas marginales, habitan en poblaciones alejadas de grandes centros urbanos, o han asistido a colegios que no otorgan la posibilidad de formar parte de estas actividades.

Los casos que permiten ejemplificar estas situaciones se reiteran. La UCEMA requiere entrevistas personales y el abono previo de la inscripción para todas sus becas, lo que dificulta el acceso a cualquier postulante que no esté en condiciones de realizar una serie de erogaciones para dar comienzo al proceso de postulación. Las mismas condiciones plantea la beca al mérito de la UCES. Por otra parte, las

becas de la UAI y la UB solo están disponibles para alumnos que hayan asistido a colegios con convenio con estas universidades. Mientras la Beca Abanderados del ITBA se restringe a egresados de una serie de cuatro colegios ubicados en la Ciudad de Buenos Aires, y la UDESA no es la única universidad que ofrece una beca exclusiva para quienes hayan rendido el AICE u obtenido un diploma de IB.

Si sumamos la totalidad de los programas ofrecidos que contemplan al menos una de estas cinco condiciones nos encontramos con un total de 31 programas de becas. Esto supone que más del 75% del total no pueden ser caracterizados como eficaces métodos de igualación social, es entonces cuando la inquietud que comienza dibujarse casi irremediablemente es la siguiente: si no se tratan de herramientas que abonan a fortalecer el carácter meritocrático de nuestra sociedad ¿cuál es la función de estos programas? y ¿qué fundamentos estructuran sus formas de implementación?

Síntomas de presión del sector productivo

Estas preguntas pueden comenzar a responderse volviendo sobre las cuestiones mencionadas en las primeras páginas de este trabajo. Si pensamos en las funciones de estos programas existen indicios que nos invitan a creer que las becas son en realidad mecanismos de selección desplegados por las universidades, orientados a seleccionar aquellos estudiantes de secundaria cuyo perfil se corresponda con el tipo de alumnado que la institución educativa desea atraer.

Hacia el comienzo del artículo mencionamos que existen presiones impuestas por el sector productivo sobre el sistema educativo, si las becas forman parte de este fenómeno deberíamos poder detectar aspectos que den cuenta de esa influencia en la manera en que se implementan los programas de becas.

A nuestra consideración existen dos elementos que permiten descubrir el influjo impuesto por las demandas del mercado laboral. En primer lugar, y previsiblemente, encontramos que la orientación vocacional que las becas marcan son una fiel muestra de esta situación. El 30% de las becas se otorgan a carreras técnicas, de una fuerte orientación práctica y que suponemos coinciden con esas “carreras estratégicas y con alta demanda” que la secretaría de innovación de la

nación ha mencionado en el coloquio IDEA. Otro aspecto que nos ha llamado la atención en este sentido, es la referencia que se hace -solo en algunos casos, es cierto- a la orientación al éxito y el grado de competitividad que debe demostrar el aplicante, características que suelen ser ponderados como un valioso activo en muchos ámbitos del mundo profesional. En contraste con esta situación, de igual manera podríamos imaginar que existan becas cuyas condiciones pongan en valor otra serie de características, y se invite a los postulantes a poner de manifiesto su grado de sensibilidad social, inteligencia emocional o creatividad. Si bien estas características podrán ser consideradas de buena manera o incluso ponderadas durante las entrevistas, llama la atención -o tal vez no- que estos aspectos no estén explicitados en ninguno de los 40 programas que hemos estudiado.

Si una de las funciones que parecen cumplir las becas es la de delinear un perfil arquetípico para el alumnado, los fundamentos que estructuran su implementación deben buscarse en las dinámicas que prevalecen en el seno de cada institución educativa, y no en un afán por proveer un mecanismo con fines sociales. Aquí, el influjo que las demandas del sector productivo genera sobre cada universidad es variable y sería un quimera proveer aquí una sentencia válida para la totalidad de casos particulares. En todo caso, hay algo que sí podemos afirmar, en la generalidad de los casos el espíritu democratizante e igualitaria que se declara como impulsor de estos programas encuentra un límite muy concreto, solo aplica “a quienes pueden”; a quienes pueden asistir a olimpiadas matemáticas, a quienes pueden costearse los costos de admisión que impone la universidad, a quienes pueden acceder a colegios con convenio, a quienes pueden abonar el porcentaje de costos educativos que la beca no cubre, a quienes pueden costearse los costos del viaje hasta la sede universitaria, a quienes pueden acceder a los recursos informáticos y de conectividad necesarios, etc.

Por todo ello, creemos que en general estos programas son desplegados con el fin de seleccionar alumnos de secundaria cuyo perfil mejor se adapta al tipo de estudiante que las universidades pretenden tener (indistintamente de su extracción social), y que en un porcentaje relevante las condiciones más valoradas son las preferencias por las ciencias duras, la orientación al éxito y el nivel de competitividad, elementos que coinciden con las demandas que emanan del mercado laboral.

Epílogo

A modo de cierre, consideramos oportuno poner de manifiesto las tres problemáticas que mayor impacto negativo tienen sobre los alcances sociales de las becas. El primero tiene que ver con la relevancia que se otorga a los exámenes internacionales y otro tipo de actividades extracurriculares, puesto esto posiciona en mejores condiciones a aquellos alumnos que han tenido la posibilidad de asistir a estas actividades, hecho que no depende únicamente de las capacidades personales del estudiante, sino que está fuertemente vinculado a las condiciones socio ambientales del alumno. Como segundo punto, consideramos que el hecho que casi unánimemente no se tome en consideración el lugar de residencia del alumno también supone una barrera estructural, en tanto sólo en los programas de la UTDT, UDESA, UCAECE, UADE, y Austral encontramos programas que establecen criterios geográficos (apenas un 10% del total de las becas analizadas). Este factor no solo supone una dificultad en relación a la distancia de la residencia del alumno al campus universitario, sino que también atenta contra sus opciones educativas a nivel escolar, e incluso influencia negativamente sus posibilidades de participar en las actividades extracurriculares que son tomadas en consideración en algunos procesos de selección de becarios. Esto nos conduce al tercer punto, la poca relevancia que se otorga al entorno socioeconómico del aplicante, factor ponderado en el 40% de los casos, en particular cuando la situación socio ambiental condiciona y permite poner en perspectiva la totalidad de las particularidades académica del postulante.

La finalidad de este trabajo no es desacreditar por completo a los programas de becas como potenciales herramientas para poner la educación superior al alcance de todos, es justamente lo contrario, entendemos que para poder mejorar el tino con el que se ponen en funcionamiento este tipo de programas y la manera en que funcionan los procesos de postulación es necesario realizar un diagnóstico que permita sopesar con justeza que se está haciendo bien y donde se está errando.

Efectivamente, hemos notado una distancia apreciable entre lo que se enuncia como la finalidad de estos programas y las maneras en que son efectivamente desplegados. Por ello, consideramos que para que las becas sean mecanismos que ayuden a soslayar las inequidades de la sociedad es importante que se pondere las condiciones socio ambientales del alumno que se postula para poner

en perspectiva la datos objetivos de cada caso particular. En este sentido, tanto las entrevistas, las producciones escritas, e incluso las visitas a la casa de los postulantes pueden servir como herramientas eficaces para medir con mayor exactitud el valor de los logros que el postulante exhibe. Adicionalmente, los costos de admisión y matriculación que en algunos casos deben pagarse con anterioridad pueden ser una barrera para muchas familias imposible de franquear, es importante ofrecer mecanismos alternativos que permita sortear este tipo de desembolsos previos.

Finalmente, la existencia de diversos programas de becas que permitan segmentar la población de postulantes de acuerdo a sus condiciones socios ambientales es útil a fin de permitir procesos de selección más igualitarios. Ninguno de estos son aspectos *ex novo*, sino que los hemos reconocido en los programas que hemos observado, empero, no es en la generalidad de las becas que prima este tipo de dinámica igualitaria, sino todo lo contrario, se suelen descubrir procesos que no soslayan -y en muchos casos fortalecen- las desigualdades sociales que declaran superar.

Bibliografía

APPLE, M. (1979). "On analyzing curriculum", en *The Journal of Curriculum Theorizing*, Vol1, N1, pp. 10-27. Recuperado de <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/374/pdf>

Anuario de estadísticas universitarias. (2010). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

CATINO, M., FORNERIS, M., Y TAVELA, D. (2019). *Nexos: La educación como sistema. Programa de articulación entre la universidad y la escuela secundaria*. CABA: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.

DE AMÉZOLA, G. (2008). *Esquizohistoria: La historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2010). *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Madrid: Morata.

PALAVECINO, D. (2018, 19 de octubre). Demandan mayor compromiso de las empresas con la educación para mejorar la formación de la fuerza laboral. La Nación. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/economia/empleos/demandan-mayor-compromiso-empresas-educacion-mejorar-formacion-nid2183306>

MARTINS, D. (2013, 5 de diciembre). Brasil la falta de mano de obra calificada perjudica la innovación. El cronista. Recuperado de <https://www.cronista.com/valor/-Brasil-la-falta-de-mano-de-obra-calificada-perjudica-la-innovacion-20131205-0098>

MCLEAN, R. Y PAVLOVA, M. (2013). Vocationalization of secondary and higher education: pathways to the world of work. En Majumdar, S. (comp.), *Revisiting global trends in TVET. Reflections on theory and practice* (pp. 42-83). Bonn: UNESCO-UNEVOC.

Sitios Web

Universidad CAECE. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.caece.edu.ar

Pontificia Universidad Católica Argentina. (2019) Accedido: 25/01/2019 - www.uca.edu.ar

Universidad Argentina de la Empresa. (2019) Accedido: 25/01/2019 - www.uade.edu.ar

Universidad Argentina John F. Kennedy. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.kennedy.edu.ar

Universidad de Belgrano. (2019) Accedido: 26/01/2019 - www.ub.edu.ar

Universidad de Morón. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.unimoron.edu.ar

Universidad del Museo Social Argentina. (2019) Accedido: 25/01/2019 - www.umsa.edu.ar

Universidad del Salvador. (2019) Accedido: 01/02/2019 - www.salvador.edu.ar

Universidad Austral. (2019) Accedido: 01/02/2019 - www.austral.edu.ar

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. (2019) Accedido: 25/01/2019 - www.uces.edu.ar

Universidad de Palermo. (2019) Accedido: 26/01/2019 - www.palermo.edu.ar

Universidad de San Andrés. (2019) Accedido: 25/01/2019 - www.udesa.edu.ar

Universidad Maimónides. (2019) Accedido: 26/01/2019 - www.maimonides.edu.ar

Universidad Blás Pascal. (2019) Accedido: 01/02/2019 - www.ubp.edu.ar

Universidad Torcuato Di Tella. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.utdt.edu

Universidad Atlántida Argentina. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.atlantida.edu.ar

Universidad de Flores. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.uflo.edu.ar

Universidad Abierta Interamericana. (2019) Accedido: 25/01/2019 - www.uai.edu.ar

Universidad del CEMA. (2019) Accedido: 19/01/2019 - www.cema.edu.ar

Anexo

Cuadro N°2: Programas de becas Universitarias para estudiantes de secundaria

<u>Nombre</u>	<u>CE</u>	<u>Carreras</u>	<u>%</u>	<u>AE</u>	<u>SD</u>	<u>Requisitos</u>	<u>Pr</u>
CE: Contempla condiciones económicas - AE: Requiere de un aval escrito - SD: Requiere estar exento de sanciones disciplinarias - Pr: Promedio mínimo							
Universidad Austral							
Beca al Mérito	Si	Todas	25-50%.	no	no	Alumnos de hasta 20 años. Se realiza entrevista personal.	8
Beca Austral	Si	Todas	80%.	no	no	Alumnos de hasta 20 años. Se realiza entrevista personal.	7
Excelencia Académica	No	Todas	60%.	no	no	Alumnos de hasta 20 años. Se realiza entrevista personal.	9
Federal	No	Todas	20%.	no	no	Vivir a más de 120km	7
Universidad Argentina de la Empresa							
Beca al Mérito	Si	Todas	100% y 50%	si	si	Hasta 21 años. Promedio de los 3 últimos años. Se pide nota avalando que no ha tenido sanciones disciplinarias, trayectoria escolar y rendimiento académico.	7
Futuros Ingenieros	No	Ingenierías	100% Cubre extras	si	si	5 mejores promedios de todo su colegio.	7
Mejores Estudiantes	No	Limitada	75% Cubre extras	si	si	Para residentes del Partido de la Costa, de Pinamar, de Villa Gesell, de General Madariaga	7
Colegios convenio	No	Todas	25%	si	si	El colegio debe postular a los alumnos	7

Universidad Católica Argentina							
PRIUNES	No	Todas	25% y 50%	si	si	Una nota del director del colegio, otra de un sacerdote, religioso o de "otra persona que pudiera dar fe de las cualidades morales del aspirante"	8
Universidad de San Andrés							
Beca San Andrés	Si	Todas	100%.	no	no	Solo se consideran los resultados del examen de ingreso y las cond. económicas familiares	-
Abanderado Nacional	Si	Todas	100%. Cubre extras, estipendio y alojamiento	si	no	Solo se consideran los resultados del examen de ingreso y las cond. económicas familiares. Debe vivir a más de 50 km del Campus. Se pide una carta explicando las razones por las que debería ser beneficiario de la beca	-
Beca al Mérito	No	Todas	20% No cubre extras	no	no	Se pide un ensayo donde se detallen logros y trayectoria en liderazgo, deportes, desempeño académico, innovación. Se pondera haber participado las competencias que organiza la univ. (Modelo de ONU, UdeSA CAMP, Competencia de Alegatos) y Premio AICE o Premio IB.	-
Examen Internacional	No	Todas	20%	no	no	360 puntos en el diploma AICE o 35 en el examen IB.	si
Mejor promedio	No	Todas	20%	no	no	Es para colegios con convenio. Se calcula el promedio de los últimos 4 años.	8

FACPCE	No	Contador Público	20%	si	no	Nota de presentación de profesional matriculado en el Consejo Profesional de Ciencias Económicas, y un ensayo que detalle "la trayectoria deportiva, participación social, desempeño artístico, rendimiento académico, creatividad, acciones comunitarias".	8
Universidad Torcuato Di Tella							
Todas las becas son para alumnos menores de 19 años y requieren una entrevista personal							
Abanderado Colegio Público	si	Todas	100%	si	no	Tres mejores promedios proveniente de colegio público.	si
Abanderado Colegio Privado	si	Todas	50%	si	no	Tres mejores promedios proveniente de colegio privado.	si
Beca Interior	si	Todas	50%	no	no	El postulante debe vivir a más de 100km de la universidad	7
Beca al Mérito	si	Todas	20%	no	no	Promedio se calcula tomando en cuenta los últimos 4 años de secundaria.	8
Instituto Tecnológico de Buenos Aires							
Los postulantes deben aprobar 36 créditos anuales para renovar la beca							
Beca Olimpíadas	si	Todas	100%	si	no	Medalla de Oro en las Olimpíadas Nacionales de Matemática, Física, Química, Informática, Biología o Medio Ambiente.	si
Beca Abanderado	si	Todas	100%	si	no	Para abanderados de los colegios Nac. Buenos Aires, de Comercio C. Pellegrini, Ins. Libre de Segunda Enseñanza y la Esc. Agropecuaria FAC. CS. Veterinarias UBA.	si
Feria Nacional de Cs. y Tecnología	si	Todas	100%	si	no	1ºPremio, Categoría Ingeniería y Tecnología, de la "Feria Nacional de Ciencia y Tecnología Juvenil".	si

Beca de Honor	No	Todas	100%	si	no	Alumnos de escuelas con subvención estatal que hayan obtenido el mejor promedio de su escuela.	si
Beca de Ayuda Económica	Si	Todas	100%-75% 50%-25%	si	no	Los estudiantes se comprometen a realizar tareas de apoyo a la universidad, asignadas por la Secretaría Académica.	-
UCAECE La beca no cubre el costo de la matrícula							
Mérito Académico	si	Todas	25-90%	no	si	Hasta 21 años. Se otorga una beca para residentes de Mar del Plata y otra para el resto del país.	9
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales							
Beca al Mérito	Si	Todas	Monto Variable	no	no	Se toman en cuenta antecedentes académicos. El alumno deberá matricularse antes de aplicar a la beca, afrontando los costos de dicho proceso.	si
Universidad de Belgrano							
Colegios con convenio	No	Todas	50%	si	si	El alumno debe ser elegido por el rector del colegio. Sólo aplica para colegios con convenio con la UB.	7
Universidad Blas Pascal Para renovar la beca se debe acreditar un promedio de 8 puntos, y cursar la carrera al ritmo establecido en el Plan de Estudios.							
Excelencia Académica	No	Todas	100%	si	si	Mejor promedio en los dos últimos años de secundaria. Se requiere una carta de recomendación del director y no poseer sanciones.	si
Mérito académico	No	Todas	50%	si	si	Beca al 2° y 3° mejor promedio de la secundaria en los últimos 2 años.	si

Universidad Abierta Interamericana							
La beca no incluye matrícula ni derecho a exámenes.							
Beca al Mérito Académico	No	Todas, excepto odontología y medicina	100%.	si	si	Los alumnos se eligen de colegios con convenio. El postulante debe tener el mejor promedio y la aplicación deberá ser gestionada por la institución escolar	si
Universidad del CEMA							
En todos los casos, se pide un escrito de una carilla de extensión donde el aplicante explique porqué se ha interesado en la carrera y optado por esta universidad. Adicionalmente se debe realizar una entrevista con el director de la titulación y abonar el costo de admisión (ARS 1500).							
Futuros Ingenieros	no	Ingenierías	50%-100%			100% para alumnos con 8 de promedio y 50% para alumnos con 7 de promedio que se postulan al primer año de la carrera.	8
Colegio de Ingeniero	no	Ingenierías	20%			Hijos o nietos de profesionales matriculados en Colegios de Ingenieros de la Argentina.	-
Ciudadano Global	no	Todas	25%			360 puntos ó más en el AICE Diploma o 35 puntos o más en el IB Diploma.	-
Beca al Mérito	no	Todas	20%			Alumnos que tengan promedio igual o mayor 8.	8
Igualdad de oportunidades	no	Todas	100%			Alumnos de colegios públicos, privados con alto subsidio estatal o alumnos becados de colegios privados.	8
Otto Krause	no	Todas	100%			Exclusiva para egresados de la escuela técnica N°1 Otto Krause	8
OMA	no	Todas	100%			100% para los tres primeros premios de las Olimpiadas Matemáticas Argentinas, 75% a quienes hayan obtenido mención y 50% a los finalistas de la etapa nacional.	-

Modelo Nac. Unidas	no	RR. II., Abogacia, cs. políticas	50%- 100%			100% para quienes hayan participado del Modelo de Naciones Unidas de la Haya y 50% para quienes hayan participado de la final nacional.	-
Debate y Acción	no	RR. II., Abogacia, cs. políticas	100%			Alumnos que acrediten haber participado de acti- vidades organizadas por ADA, OAJNU, MINU, Asociación Conciencia, ANU-AR.	-
Responsabi- lidad Social	si	Todas	100%			Deben realizarse a través de Organizaciones o pro- yectos de la que tengan convenio con la UCEMA. Los postulantes deben cumplir con los “niveles de excelencia de la univer- sidad”	8

Fuente: Elaboración propia

G. Tomás, O'Rourke: Profesor de Historia, UNLu; Estudiante de la Licenciatura en Historia, UNLu. Se desarrolla como profesor en el nivel medio y estudiante-investigador en la Universidad Nacional de Luján. gtomas.orourke@gmail.com

Lo público en tensión. Reflexiones a partir de una experiencia extensionista

Laura Arese

Lucía Capriotti

Virginia Carranza

Recibido Julio 2020

Aceptado Septiembre 2020

Resumen

El presente artículo se propone sistematizar algunas reflexiones acerca de la noción de lo público surgidas a partir de una experiencia extensionista desarrollada en el marco del programa educativo “Jóvenes y Memoria Córdoba”. La propuesta es recorrer algunos desafíos y tensiones que nacen de la apuesta de este programa por tejer un vínculo entre tres espacios públicos de características diferentes: escuelas, una universidad y un sitio de memoria. Luego de exponer una noción general de lo público, que nos permite caracterizar como tales estas instituciones, planteamos tres reparos a esta noción que abrevan en el diálogo entre discusiones teóricas y nuestra experiencia en el marco del programa. Estos reparos nacen de la preocupación acerca de cómo construir desde el trabajo extensionista en educación una noción de los públicos que no deje de atender a la complejidad socio-cultural de las voces que (no) participan en ellos.

Palabras clave: Públicos – Educación – Memoria – Escuelas - Universidad

The public in tension. Reflections based on an extensionist experience

Abstract

This paper intends to systematize some reflections on the notion of the public arisen from an extensionist experience within the framework of the

educational program “Youth and Memory - Córdoba”. It aims to explore some challenges and tensions that derive from the program’s commitment to build up a connection between three public spaces with different characteristics: schools, a university and a memory site. After exposing a general notion of the public, which allows to characterize these institutions as such, the paper proposes three objections to this notion that arise from the dialogue between theoretical discussions and our experience in the framework of the program. These objections concern the question of how to build from the extensionist work in education a notion of the public that does not fail to attend to the socio-cultural complexity of the voices that (do not) participate in them.

Key Words: Publics – Education – Memory – Schools - University

Lo público en tensión. Reflexiones a partir de una experiencia extensionista

Jóvenes y Memoria Córdoba es un programa educativo que impulsan conjuntamente el Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Campo de la Ribera y un equipo extensionista de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). La presente exposición se basa en nuestra experiencia como coordinadora de este programa y su objetivo es indagar acerca de los sentidos de la noción de lo público que se ponen en juego en su particular apuesta educativa. Más precisamente, buscamos reflexionar en torno a esta noción a partir de los desafíos y tensiones que nacen de la apuesta de Jóvenes y Memoria Córdoba por tejer un vínculo entre tres instituciones públicas de características diversas, con el hilo de la memoria local y el lenguaje de los derechos humanos: la escuela, “la institución social” por excelencia, extendida y presente en casi todos los rincones de nuestro país; una universidad, espacio de construcción de saberes menos accesible, a pesar de los esfuerzos por hacerla más inclusiva; y un sitio de memoria, institución reciente y novedosa, habitada, recorrida y (re)conocida por un público heterogéneo y abiertamente atravesada por las disputas propias de los “territorios de memoria” (Da Silva Catela, 2014b, 2014a).

En primer lugar, reseñamos brevemente la historia y características particulares del proyecto Jóvenes y Memoria en Córdoba, y explicitamos el marco de trabajo del que nacen las presentes reflexiones. A continuación, exponemos una noción general de lo público, que recoge un conjunto de sentidos que consideramos valiosos, para caracterizar como tales las tres instituciones involucradas en el programa. Luego, planteamos tres reparos a esta noción que abrevan en el diálogo entre discusiones teóricas y nuestra experiencia en el marco del programa. En los tres casos, los reparos surgen de la preocupación acerca de cómo construir, desde el trabajo extensionista en educación, una noción de los públicos que no deje de atender a la complejidad socio-cultural de las voces que (no) participan en ellos. Por último, en las consideraciones finales, proponemos algunas reflexiones que apuntan en la dirección indicada por esta preocupación y que, a la luz de los reparos planteados, nos permiten reconsiderar y complejizar la noción de lo público que tomamos como punto de partida.

Acerca de Jóvenes y Memoria Córdoba

El Programa “Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro” fue creado en 2002 por la Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires, La Plata, Argentina. Si bien surgió como una propuesta para promover el abordaje de la última dictadura militar en el entonces nivel polimodal, rápidamente amplió sus objetivos y destinatarios. Hoy convoca, además de escuelas secundarias, a jóvenes de organizaciones sociales, políticas y culturales de la provincia de Buenos Aires para el desarrollo de proyectos de investigación, no sólo relativos a la última dictadura, sino también sobre distintas temáticas vinculadas a lo derechos humanos que sean relevantes para la comunidad de los jóvenes convocados (Equipo Jóvenes y Memoria de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, 2020: s/p). En 2019 han participado del programa “13 mil jóvenes de escuelas y organizaciones que trabajaron en 1.380 equipos de investigación de 100 distritos de la provincia de Buenos Aires” (*op. et loc. cit.*). Este año fue lanzada la XIX convocatoria anual.

La Comisión por la Memoria de Buenos Aires ha promovido que organismos públicos de distintas provincias del país implementen autónomamente una versión local del mismo programa. El programa fue así retomado en distintos

momentos en Chaco, Santiago del Estero, Chubut, Santa Fe, Misiones, Entre Ríos, Tucumán, Ciudad de Buenos Aires y Río Negro. En el caso de Córdoba, fue el ex centro de detención clandestino y hoy Espacio para la Memoria Campo de La Ribera, el primero en aceptar el desafío en el año 2011. En 2012, el Espacio convocó a las Secretarías de Extensión y de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) para colaborar en algunos aspectos de la implementación de la propuesta. Desde entonces, la cooperación entre las instituciones se ha afianzado y generado un equipo interinstitucional de coordinación del programa. Hasta la actualidad el equipo ha lanzado convocatorias anuales ininterrumpidamente. En cada edición, se desarrollan entre diez y veinte proyectos de investigación diferentes. En 2019, contamos con la participación de alrededor de 200 jóvenes.

Si bien Jóvenes y Memoria Córdoba también convoca a organizaciones sociales, políticas o culturales que alojan espacios de encuentro y formación juvenil, sus principales destinatarios han sido instituciones escolares, centralmente IPeMs, e IPeTs (Institutos Provinciales de Enseñanza Media o Educación Técnica) y PITs (Programas de Inclusión y Terminalidad) y, en menor medida, escuelas privadas. Con la intención de fortalecer la participación de este público escolar, y sin excluir de la convocatoria a organizaciones no escolares, el programa adoptó la forma de un curso gratuito de capacitación docente con puntaje. La propuesta formativa se desarrolla durante un año lectivo (de abril a noviembre) y los participantes del curso deben conformar y coordinar un grupo de jóvenes para que lleven adelante proyectos de investigación enmarcados en algunos de los ejes temáticos propuestos¹. El programa ofrece instancias de acompañamiento y formación teórico-metodológica para orientar este proceso a los coordinadores de los proyectos y organiza, además, encuentros de integración y formación con los jóvenes.

Más allá de esta singularidad en su formato como curso, la versión cordobesa retoma los lineamientos básicos del programa bonaerense (que se conservan además en las distintas versiones del país). Su apuesta más fuerte recae sobre la construcción de protagonismo juvenil y la promoción de la construcción de memorias locales. Son los jóvenes quienes deben, bajo la orientación de

¹ Estos ejes si bien son afines, son definidos con independencia de los de la convocatoria del Jóvenes y Memoria de La Plata.

su coordinador, elegir un tema y delimitar un problema de investigación que consideren relevante para interpelar a su comunidad próxima. Esta puede ser la propia escuela, el barrio en general, un club cercano, una parroquia u otro espacio próximo similar². Al finalizar la investigación, los equipos elaboran una producción en un formato comunicativo a elección (breves audiovisuales, obras de teatro, canciones, revistas, mural, relatos ficcionales, fancines, etc.) en donde expresan los resultados de la experiencia y aquello que les resultó especialmente significativo o importante para transmitir. Como cierre, los jóvenes y sus coordinadores se encuentran para compartir sus producciones y realizar otras actividades recreativas y culturales. En ocasiones, también participan del encuentro nacional que organiza el equipo de La Plata en la localidad de Chapadmalal.

Las reflexiones que presentamos a continuación son fruto de nuestra experiencia de una década, como miembros del equipo de coordinación interinstitucional del Jóvenes y Memoria cordobés. Esta experiencia fue posible gracias a un encuentro horizontal de saberes, donde confluyeron diversos conocimientos disciplinares, miradas y culturas institucionales distintas, así como distintas experiencias acumuladas en territorio. Por otra parte, tanto la perspectiva extensionista sostenida desde la Facultad de Filosofía y Humanidades, como el encuadre de trabajo propio del Área de Pedagogía de la Memoria del Campo de la Ribera, asumen que toda propuesta educativa se construye en un diálogo sostenido entre la práctica y la reflexión teórica. En este sentido, el presente trabajo se propone recuperar aspectos relevantes de esta práctica pero no para construir un relato de experiencia³. Más bien, buscamos organizar algunas piezas recogidas de nuestro

2 Retomando una orientación del Equipo Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires, concebimos lo local a través de un criterio de proximidad que no es espacial, sino vivencial. Para los jóvenes de barrios populares cordobeses, los bailes de cuarteto pueden ser parte de este entorno próximo sobre el que eligen investigar, en la medida en que los reconocen como parte de un mundo de sentidos al que pertenecen, independientemente del hecho de que los bailes se localicen espacialmente en el centro de la ciudad, en un lugar alejado de sus barrios. Sobre la noción de lo local, concebida en este sentido, cf. Raggio, 2014: 96 y ss.

3 En los últimos años, ha crecido la producción de relatos de experiencia vinculados al programa Jóvenes y Memoria, en sus distintas ediciones en el país. Si bien consideramos que estos relatos son de un enorme valor, también creemos que no se ha hecho lo suficiente para avanzar en la construcción de reflexiones teóricas en torno a este programa, que permitan reconsiderar, recuperar e interrogar desde una perspectiva más amplia los grandes ejes de trabajo que atraviesan la diversidad de las experiencias llevadas adelante en su seno. El presente escrito pretende ser una contribución en este sentido. Para relatos de experiencia vinculados al Jóvenes y Memoria, cf.: Damonte, 2018; Rodríguez y Ordenavía, 2018; González, 2019; Díaz, Salvatori, Saraví, Ordenavía, & Raggio, 2011. Por otra parte, son significativos los aportes para la reflexión

tránsito por el territorio, con el objetivo de tensionar y repensar un concepto central de la perspectiva que orienta la auto comprensión de las instituciones a las que pertenecemos, el concepto de lo público, y la propuesta educativa que llevamos adelante en conjunto. En la medida en que esta reflexión recupera ejes de trabajo centrales del Jóvenes y Memoria, esperamos también que permita dialogar con los modos en que se lleva adelante este programa en distintos lugares del país, como así también con otros proyectos educativos en derechos humanos y memoria, que puedan resultar afines.

¿Qué sucede cuando una interrogación en torno a los derechos humanos y la memoria local formulada por parte de un grupo de jóvenes en una escuela se hace pública?, ¿qué significa ese “hacerse pública” cuando proviene de un espacio socio-cultural que de algún modo se sitúa al “margen” de otros espacios públicos, no (tan) marginales?, ¿qué lugar ocupan la universidad y los sitios de memoria, en cuanto espacios públicos, en ese desplazamiento desde el margen? Y fundamentalmente: ¿cómo tensiona este desplazamiento nuestra noción de lo público? Las reflexiones que siguen nacen de estas preguntas.

Públicos

Decimos que escuelas, sitios de memoria y universidad son espacios públicos. Con ello no nos referimos estrictamente al hecho de que se trata de instituciones estatales, es decir, instituciones financiadas por el Estado y al servicio de objetivos específicos establecidos en leyes y programas de política estatal (lo cual vale incluso para las escuelas “de gestión privada”). Nos proponemos pensar lo público en un sentido más amplio.

En primer lugar, y atendiendo a la heterogeneidad de estas tres instituciones, pensamos lo público en plural y utilizamos el término “públicos”. En segundo lugar, y atendiendo a lo que estas instituciones tienen, no obstante, de similar, entendemos lo público en relación a aquello que, como espacio, lo público

teórica elaborados por los miembros de equipo organizador de Jóvenes y Memoria en La Plata: Raggio, 2006, 2014, 2017; Cacopardo&Raggio, 2008; Ordenavia y Salvatori, 2010. Recomendamos al/a lector/a también consultar el catálogo de las producciones de equipos participantes en la convocatoria bonaerense: <http://catalogo.comisionporlamemoria.org/catalogo>.

contiene. Es decir, podemos decir que, en un sentido muy general, los públicos son espacios de deliberación, disputa y construcción de sentidos en torno a lo común, esto es, en torno a un conjunto de temas, problemas, cuestiones que nacen de la vida colectiva, que conciernen a proyectos compartidos y que, en cierta medida, trascienden (aunque no dejan de interpelar, enfrentar o convocar) intereses individuales o sectoriales. Así, decimos que sitios de memorias, universidades y escuelas, son públicos en tanto los tres alojan diálogos y controversias en torno a lo común.

En tercer lugar, en tanto espacios, los públicos se caracterizan también por la singularidad de sus vías de ingreso. En principio, cierta representación corriente sugiere que son públicos aquellos espacios donde estas vías son anchas, tan anchas como para que puedan entrar todos sin dificultad, sin orden de importancia, sin peaje, garita de control o tarjeta magnética. Los públicos tienen entradas tales que para atravesarlas solo basta acreditar que se está concernido por aquello sobre lo cual en lo público se disputa, se delibera, se construye. De este modo, la universidad, las escuelas y los sitios de memoria son públicos porque, aún cuando sus vías de ingreso no son nunca lo suficientemente anchas, aspiran siempre a su ensanchamiento o, para decirlo de otra manera, son instituciones públicas porque se incomodan o pueden ser incomodadas por el hecho de que alguien señale la mera existencia de garitas y barreras (materiales o simbólicas, por supuesto) en sus vías de acceso⁴.

Por último, partimos de una idea también corriente en torno a lo público, pero que es importante explicitar: lo público debe ser preservado, debe ser ampliado

4 Judith Naidorf traza una distinción relativa a lo público universitario que puede recuperarse también para pensar lo público en diversas instituciones educativas, como las que aquí abordamos. La autora distingue entre una “universidad para el público” y una “universidad como espacio público”, según el modo en que, en cada caso, se articula la relación entre lo estatal y la “sociedad civil”. Una universidad para el público *sirve* a la sociedad civil y se aboca a la satisfacción de sus demandas de manera eficiente, siguiendo una lógica mercantil. Desde este punto de vista, los temas que se tratan en el espacio universitario se definen en relación a los requerimientos del mercado laboral y del conocimiento, al tiempo que los modos de acceder al interior de este espacio, varían según el ajuste entre oferta y demanda educativas. En ambos casos, temas y vía de acceso pierden su carácter público y dejan de ser relevantes para definir al espacio como tal. La universidad como espacio público, en cambio, se caracteriza porque en su interior se reflexiona y se produce conocimientos relativos a la propia sociedad como proyecto político y sobre sus alternativas más justas. En consecuencia, este tipo de universidad necesariamente precisa ser habitada de manera participativa por una sociedad civil politizada. En la medida en que se produce este tipo de articulación con lo social, la universidad se convierte propiamente en un espacio público, cuya característica es “ensanchar la política hacia los márgenes” (2009, p.38).

y potenciado, porque es un tipo de espacio que tiene un potencial emancipatorio, crítico y transformador. Y debe ser preservado también porque es frágil, porque está siempre amenazado. En la medida en que no se identifica con la mera estatalidad, la estatalidad no es garantía última de su preservación -aun cuando sea de importancia central-. En la medida en que no es sólo lo otro de lo privado, la privatización no es la única amenaza -aunque sí una de las más importantes-, a la que debemos atender. Las escuelas, los sitios de memoria y las universidades, así, son espacios públicos porque tienen este potencial transformador, porque suscitan nuestra preocupación por su socavamiento, y convocan nuestra imaginación para sostener su engrandecimiento, su potenciación. En suma, como todos los espacios públicos, implican a quienes los habitamos en una reflexión práctica sobre sus límites actuales y potencialidades no realizadas.

Ahora bien, esta definición y reivindicación general y rudimentaria de lo público que aquí ofrecemos como punto de partida, sólo puede ser sostenida si inmediatamente la reconsideramos a la luz de algunos reparos. Estos reparos reúnen algunas reflexiones acerca de la complejidad que el Jóvenes y Memoria moviliza en torno a lo público.

Públicos y contra-públicos

El primer reparo refiere a la idea de heterogeneidad. Los públicos no son solo heterogéneos, distintos y plurales, también sostienen relaciones de poder entre sí. Hay públicos hegemónicos y públicos contra-hegemónicos o sea, públicos y “contra-públicos” (sobre el concepto de “contrapúblicos” cf. Fraser, 1993 y Warner, 2012). Desde otra perspectiva: hay públicos que gozan de mayor legitimación social, cuyos códigos son fácilmente audibles por distintos públicos, más amplios, y otros públicos marginales, subalternizados. Esto implica no sólo reconocer las disputas de sentido y poder el interior de cada público, sino también comprender las relaciones entre los públicos de una forma no ingenua. Así, se plantea el interrogante: ¿cómo pueden entrar en relación espacios públicos diversos evitando establecer formas de subordinación entre sí?

Como dijimos, Jóvenes y Memoria Córdoba propone que las escuelas, al desarrollar sus proyectos de investigación, se conviertan en espacios de construcción de

perspectivas y conocimientos sobre derechos humanos y memoria del pasado reciente, es decir, sean potenciados como territorios de memoria⁵. Ahora bien, lo proponen un sitio de memoria y una universidad, dos espacios que cuentan con una relativa legitimidad en este sentido, de la que carecen las escuelas en general y las escuelas urbano-marginales, en particular. Entonces: ¿cómo evitar que esos espacios públicos de gran legitimación en la producción de ciertos saberes, provoquen una imposición de sentidos en esos otros públicos con los que entran en relación? No se trata de otra cosa que de una pregunta clave del hacer extensionista: ¿cómo producir una genuina co-construcción de saberes y pareceres, que haga circular los sentidos en múltiples direcciones y no sólo en una dirección lineal que va de un lugar legitimado, a otros lugares que sólo se visualizan como carentes y receptores?⁶

Una de las características del Jóvenes y Memoria, que sugiere una respuesta y una apuesta en este sentido, tiene que ver con su énfasis en el enfoque local de los procesos de investigación que promueve. Según señalamos, el proyecto propone que los jóvenes realicen investigaciones vinculadas a su comunidad, convocando a actores e instituciones de su entorno, a partir de preguntas vinculadas a su proximidad⁷. Agregamos a esto algo importante: también se impulsa que los grupos den a conocer y circular sus producciones finales en esos contextos. De este modo, se busca producir en lo local una comunidad de escucha que sólo es posible construir a partir de la novedad de ciertas voces que convocan a esa comunidad, en este caso, la voz de los jóvenes. Así, los dispositivos educativos que el programa procura poner en marcha suponen que ni la universidad ni el sitio de memoria sustituyen esa comunidad de escucha aunque, por supuesto, puedan representar también otras comunidades dispuestas a oír a los jóvenes. En cierto sentido, una premisa es -o debe ser- según fuimos aprendiendo, que lo central no es esa escucha desde el sitio y la universidad: quienes hablan en las investigaciones son quienes interpelan y eligen construir una comunidad con esa

5 Como señalamos más arriba, tomamos este concepto de Da Silva Catela (2014b, 2014a). La autora connota con esta expresión el hecho de que la “administración del pasado” que proponen los sitios de memoria en tanto instituciones públicas, se encuentra atravesada por múltiples disputas de sentido y poder. Su perspectiva recoge una dimensión de la construcción de sentidos en torno al pasado reciente que, desde otro ángulo de análisis, nos interesa destacar también aquí: la medida en que todo discurso público de memoria implica “asimetrías en los lugares de enunciación y en la manera de establecer diálogos con los saberes y los capitales culturales que carga y puede utilizar para validar su demanda cada individuo que interpela lo público” (2014b, p. 16).

6 Sobre la problematización de este interrogante en el campo de la extensión cf.: Zabatel Corbo, 2008.

7 Sobre lo local como proximidad, ver *supra* nota 2.

interpelación. Así, los jóvenes, pueden preferir dirigirse a otro/s interlocutor/es: otro/s joven/es, su/s vecino/s, los directivos de la escuela, de su barrio, u otros interlocutores de su ciudad (el gobierno o la policía, por ejemplo). En esa elección, se juega la emergencia o fortalecimiento de un público que es distinto del universitario y del de los sitios de memoria; un público que tiene sus propios habitantes, sus tiempos y modos de expresión. Incluso sus propios temas, aun cuando supongamos estar hablando de lo mismo: memoria y derechos humanos. Esto nos lleva a un segundo reparo.

Lo público y lo común: ¿de qué (no) se habla en público?

Distintas perspectivas críticas, especialmente provenientes del feminismo, alertan sobre el hecho de que nuestra definición de lo público supone un determinado contenido: lo “común”⁸. La advertencia consiste en señalar que lo común no es sólo aquello sobre lo cual lo público trata, sino que es aquello sobre cuya definición lo público disputa. Dicho de otra manera, los temas consagrados como públicos históricamente implicaron el silenciamiento y exclusión de temas y problemas que eran considerados privados (en el doble sentido de “privado” como propio del ámbito de lo íntimo o doméstico y como propio del ámbito de lo económico y su lógica). Sólo con la disputa política estas exclusiones pudieron ser cuestionadas, y así, cosas privadas se convirtieron en cosas públicas. Entonces, una concepción potente de lo público debe admitir que no es posible delimitar de antemano su contenido legítimo, es decir, aquello que pueda ser considerado asunto común y aquello que no. Un público que preserve su potencial emancipador debe ser capaz de habilitar cuestionamientos acerca de su propio contenido y de los criterios con los que legitima su inclusión.

Esto nos lleva a pensar en otra clave el “común” de estas tres instituciones, en el proyecto Jóvenes y Memoria Córdoba. Como dijimos, en este programa un sitio de memoria, escuelas y universidad se encuentran en torno a ciertos temas relacionados con la memoria del pasado reciente y los derechos humanos. Este encuentro es posible porque ambos tópicos han alcanzado legitimación como cuestiones de interés público, como concernientes a la vida en común; es por eso que pueden ser objeto de trabajo y reflexión de estas instituciones públicas.

⁸ Para una reseña histórica de la crítica feminista a la noción de lo público cf. Warner, 2012, capítulo 1.

Ahora bien: ¿qué memorias son memorias colectivas y por tanto, públicas y cuáles todavía permanecen en el orden de lo privado?, ¿qué dolores han podido convertirse en reivindicaciones de derechos y cuáles son todavía reclusos al ámbito de la desgracia personal, íntima, barrial, accidental, pero no pública?, ¿qué formas de significar los derechos son audibles públicamente y cuáles todavía no?, ¿qué lenguajes son capaces de nombrar públicamente lo “común” que hay en las experiencias relativas al pasado reciente y qué lenguajes son inaudibles?, ¿y qué es lo que esos lenguajes no nombran y lo que nombran? En suma, si la memoria y los derechos humanos nos interesan como discursos públicos, es necesario preguntarse por los alcances y límites de esa operación histórica de inscripción de ciertas cuestiones en lo público que estos discursos posibilitan.

De nuevo el énfasis en lo local provee una clave para pensar esta compleja cuestión. El programa Jóvenes y Memoria parte del reconocimiento de que la perspectiva local no es la reproducción a otra escala de un ejercicio de memoria y reivindicación de derechos que, en otro nivel, más macro, más global e institucionalizado, ya hemos transitado, ya conocemos. Es decir, no se espera que los estudiantes descubran en las tramas micro de sus comunidades eso que las investigaciones consagradas, las leyes y los juicios, ya han descubierto antes (Raggio, 2014). Hemos aprendido que no debemos esperar tal cosa o que, al menos, tenemos que estar atentos y abiertos a algo más que eso. Pues ese dirigirse a una “comunidad de escucha” propia, local, que mencionamos, implica que la voz de los jóvenes no deba amoldarse a lo audible en los sitios de memoria y en la universidad, sino que puedan surgir otros sentidos, lenguajes y temas vinculados a los derechos humanos y las memorias. Lo local funciona así como construcción de comunidad de escucha, pero no para que sea escuchado aquello que ya se dice en otras partes, sino como comunidad en donde la nueva escucha habilitará otra habla y por tanto, nuevos sentidos en torno a lo que debe adquirir el estatus de lo común.

Sintetizando esto y ya señalado en el punto anterior: comprender la dimensión constitutivamente plural de los públicos y la dimensión constitutivamente controvertible de su contenido, implica entonces, en términos de esfuerzo pedagógico, sostener como valiosa esa alteridad de los discursos que el Jóvenes y Memoria produce en las escuelas, su alteridad en términos de tiempos, lenguajes, y sobre todo, de temas. Esto implica, por supuesto, no sólo una declaración de

intenciones, sino inventar dispositivos pedagógicos, marcos metodológicos y orientaciones prácticas que estén a la altura de esa alteridad. Entre otras cosas, esto implica una permanente atención a los peligros de la construcción de un canon de temáticas y expresiones relativas a derechos humanos y memoria consagrado por los sitios y la universidad.

Los públicos y sus voces: ¿quiénes y cómo hablan en lo público?

Quisiéramos agregar un último reparo en relación a la noción de lo público propuesta. Si el anterior reparo se refiere al *qué* de lo público, (qué alcanza y qué no alcanza estado público), este se refiere al *quiénes*: quiénes pueden hablar en público, es decir, acceder a un espacio de audibilidad para sus pretensiones de disputar y construir sentido en relación a las cuestiones de interés común. Así como los públicos por definición no son hospitalarios para todos los temas, tampoco lo son para todos los sujetos. Los públicos no sólo suponen definiciones controvertibles de lo común, de aquello sobre lo que es legítimo hablar, sino también definiciones controvertibles de cómo e implícitamente, quiénes pueden hablar. En palabras de Nancy Fraser:

“Los ámbitos públicos en sí mismos no son espacios con grado cero de cultura, igualmente hospitalarios a cualquier posible forma de expresión cultural. Más bien, consisten en instituciones culturalmente específicas (...) pueden ser entendidas como lentes retóricos, culturalmente específicos, que filtran y alteran las expresiones que enmarcan; pueden acoger algunas formas expresivas y otras no”
(Fraser, 1993: 44).

Esta observación no implica desechar lo público por su carácter constitutivamente excluyente. La historicidad y singularidad cultural de un público impone límites en relación a aquello que puede alojar, pero también constituye su potencia; pues es desde ese horizonte histórico y cultural singular que puede producir sentidos. Entonces, de lo que se trata no es de aspirar a una esfera pública culturalmente neutra, sólo caracterizada por las condiciones formales que garantizarían el ingreso de todos los sectores. Pero por otra

parte, las experiencias feministas en la región demuestran que, aun cuando las barreras formales se levantan, por ejemplo, con la aceptación de mujeres y otras identidades de género no hegemónicas, e incluso, en los casos en que las barreras económicas se hacen menos infranqueables, las exclusiones persisten bajo otras formas: existen formas de hablar, identidades y voces, que resultan menos audibles, que no resuenan; voces que, formal e incluso materialmente admitidas en lo público, son ignoradas en él. La respuesta a estas exclusiones, entonces, no puede consistir sólo en esforzarse por eliminarlas. En la medida en que esas exclusiones definen a lo público del que se ven excluidas, su combate exige una tarea más ardua: deben ser tematizadas, deben convertirse explícitamente en temas de disputa de lo público.

Nuevamente, nuestra experiencia en Jóvenes y Memoria se vio atravesada por esta compleja dimensión de lo público. Pensemos en los espacios públicos en los que se ha habilitado palabras de memoria sobre el pasado reciente y los derechos humanos: ¿quiénes han sido habilitados para hablar en esos espacios?, ¿qué barreras invisibles dificultan que todos puedan tomar la palabra sobre estos temas? Nos interesan aquí no todas las barreras y obstáculos sino sólo las más importantes que encontramos en nuestro trabajo con los jóvenes. Dos grandes cuestiones pueden ser pensadas bajo esta luz. La primera concierne a lo generacional, la segunda a lo popular.

El discurso sobre los derechos humanos y la memoria tiene marcas generacionales. Al menos el discurso que nos interesa movilizar en el programa no es un discurso abstracto y globalizado, sino que arraiga en experiencias, luchas y consignas específicas compartidas. Es inevitable que surja entonces la pregunta acerca de cómo incluir en ese discurso a quienes, nacidos después, no han sido atravesados directamente por esas experiencias y por esas luchas; quienes no han sido convocados vitalmente por las mismas consignas políticas. ¿Qué lugar en el discurso sobre la memoria y los derechos humanos hacemos a aquellos que vinieron después? ¿Cómo asignarles un lugar que no sea la mera repetición, el mero “recibir la posta”, la mera escucha? Sabemos, además, que el asignar un lugar de pasividad a los nuevos, atenta contra nuestro propósito educativo más básico de generar perspectivas críticas. Entonces, ¿cómo evitar que el deber de recordar se convierta en un mandato moralizante vaciado de potencialidad crítica? ¿Cómo favorecer

el desplazamiento del “deber de memoria” hacia el “derecho de memoria” (Díaz, et. al. 2011, p. 2)⁹?

Una respuesta posible a esta cuestión parte del reconocimiento de que la participación genuina en espacios y discursos públicos no consiste simplemente en verse habilitados a “expresar ciertos contenidos propositivos”, sino que implica “ser capaces de hablar con la propia voz” (Fraser, 1993: 44). En otras palabras: es necesario inventar dispositivos y formas de transmisión que hagan lugar a esa articulación de la propia voz de las nuevas generaciones. Uno de los aprendizajes del Jóvenes y Memoria es que la repetición de perspectivas críticas en relación al pasado no es garantía del ingreso a lo público con perspectivas críticas en relación al presente. Sólo hablar con la propia voz hace posible formular a su vez perspectivas críticas sobre aquello de lo que se habla.

En segundo lugar, encontramos que es necesario pensar la cuestión del vínculo entre lo público y lo popular. No hace falta decir que este vínculo no va de suyo, que los espacios públicos, incluidas las escuelas y las universidades, históricamente han presentado configuraciones anti-populares¹⁰. No podemos dar por sentada la superación de esta tensión. Debemos volver a preguntarnos, en relación a la cuestión que nos ocupa -derechos humanos y memoria-, qué lugar hacemos en estos espacios públicos a las voces populares. Muchas de las escuelas que convocamos en Jóvenes y Memoria Córdoba son de sectores urbano-marginales, en donde los medios de acceso a los debates sobre la memoria y derechos humanos han sido históricamente limitados. No alcanza con incluir materialmente a estos sectores en espacios de debate en torno a la memoria y los derechos humanos. No alcanza con hacer llegar a las escuelas los buenos materiales preparados por el gobierno sobre estos temas. Debemos, además, afrontar la pregunta sobre cómo la exclusión social, al igual que la diferencia generacional, atraviesa y marca,

9 Con este desplazamiento el equipo de Jóvenes y Memoria bonaerense (Díaz, et. al. 2011), subraya el hecho de que la memoria no debe ser concebida como un *mandato*, que obliga a las nuevas generaciones a recibir y preservar aquello que otros le han legado, sino como una *acción* cuya posibilidad debe ser garantizada: la acción de apropiarse, quizás profanar, el legado de una manera creativa e irreverente. En esta misma dirección apunta también Estanislao Antelo cuando indica que la tarea del educador en temas relativos a memoria, consiste en promover *pero “sin molestar”* la cita con las generaciones pasadas (2007 : 120). En este sentido, podríamos decir que esta idea de un “deber de memoria” como mandato, se resiste a lo que Antelo llama la “evidencia pedagógica” de que “no somos amos de los efectos que provocamos” (ídem., p. 118).

10 Sobre la tensión entre lo público y lo popular en el ámbito educativo, cf. Rodríguez, 2013.

de manera invisibilizada, los discursos legitimados sobre memoria y derechos. A esta pregunta, se agregamos aquella sobre cómo pueden transformarse estos discursos, no sólo en sus temas sino también en sus modos de expresión y subjetivación, cuando son tomados por sectores populares. En definitiva, los discursos de memoria y derechos humanos que buscamos sembrar deben poder recoger diferencias generacionales y sociales que hoy nuestros lenguajes no alcanzan a reflejar o incluso inconscientemente ocultan.

Consideraciones finales

Al comenzar decíamos que todo espacio público se caracteriza por una preocupación acerca de sus fronteras y sus vías de acceso. Las reflexiones que reseñamos aquí nos hacen imaginar el proceso de inclusión que conllevaría el fortalecimiento de los públicos no como la tranquila, sostenida, controlada expansión de las fronteras de un espacio ya dado, sino como una propagación discontinua de espacios múltiples inaugurados en torno a lo común. Es decir, frente al interrogamos sobre el papel de los sitios de memorias y la universidad en relación a las escuelas, no podemos quedarnos con la imagen -aun cuando ésta sea bella-, de un trabajo de ensanchamiento de las avenidas que conducen allí donde ya nos encontramos. No se trata sólo de ampliar estos dos espacios, queridos espacios públicos, para que los jóvenes vengan a él. Universidad y sitio de memoria también tienen otra posibilidad que llamamos rizomática y disruptiva.

Decimos que es rizomática porque, a partir del ejercicio de tender lazos y sembrar preguntas, la tarea es disparar una multiplicación incontrolada de conversaciones y disputas en lugares diversos y sobre temas impensados, en principio marginales; multiplicación de voces que aspiran a un habla pública que previamente no tenía ese estatus. En contraposición a un crecimiento desde el centro (en este caso, un crecimiento cuyo eje son los espacios públicos ya consagrados) un crecimiento rizomático no es jerárquico sino discontinuo, esto es, no avanza desde una raíz central, sino a partir de conexiones que forman un plexo que carece de centro y de bordes. En otras palabras, los desafíos reseñados en relación a las desigualdades entre los públicos y los movimientos excluyentes en torno al *qué* y al *quiénes* los conforman, nos inclinan a pensar la tarea de potenciación de lo público como la

tarea de activar una propagación de interrogaciones capaz de producir aquí y allá apariciones imprevistas de lo público¹¹.

Por otra parte, este movimiento de propagación, que entendemos como nuestra tarea es disruptivo porque, en la medida en que quienes así se reúnen pueden “encontrar el tono o las palabras adecuados para expresar sus pensamientos” (Fraser, 1993: 36), en la medida en que “pueden encontrarse entre sí y cuestionar las formas de deliberación que enmascaran exclusiones” (Fraser, op,cit: 40), pueden también disputar los sentidos de los públicos dominantes o hegemónicos tales como los conocemos, esto es, cuestionar aquello que se considera lo común, cómo es posible hablar sobre él y quiénes pueden hacerlo. Estos desplazamientos son disruptivos porque necesariamente conmueven la estructura de los públicos; ponen en evidencia aquello que sus reglas suponen y, al mismo tiempo, ocultan a pesar de sí mismas. En este sentido, es necesario reinterpretar la divisa que mencionamos arriba: todo público debe aspirar a visibilizar los límites de su pretensión de inclusión universal. Este ejercicio de visibilización y puesta en cuestionamiento de las barreras no puede hacerse desde dentro. No pueden hacerlo las universidades y los sitios de memoria sin salir de sí mismos. Son otros los que deben hacerlo o con quienes debemos poder hacerlo. Las reflexiones a partir de nuestra experiencia en el proyecto Jóvenes y Memoria Córdoba que compartimos aquí, se propusieron recuperar algunos indicios acerca de cómo caminar hacia esa posibilidad.

11 Deleuze y Guattari han tomado la imagen del rizoma proveniente de la botánica como modelo para describir las características de una configuración epistemológica no jerárquica. El rizoma es una forma de crecimiento de ciertas plantas en las que las ramificaciones pueden producirse en cualquier parte y constituir distintos núcleos, bulbos, sin depender de un tallo central. Tomamos aquí esta idea en su sentido más general, para describir un movimiento de crecimiento de los públicos que no sitúe en su centro a los públicos consagrados, y a los nuevos públicos que a partir de allí nacen como sus ramificaciones subordinadas. La idea deleuziana-guattarianade rizoma tiene, con todo, mayores implicancias filosóficas de las que pretendemos recoger aquí. Cf. Deleuze y Guattari, 2002: 9-32.

Bibliografía

ANTELO, E., (2007), Intervención sin título en la mesa “Memoria, educación y transmisión”, en Adamoli, M. C.; Farías, M.; D’Iorio, G.; Luzuriaga, P.; Pittaluga, R.; Trimboli, J., *Entre el pasado y el futuro. Los jóvenes y la transmisión de la experiencia argentina reciente*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

CACOPARDO, A., RAGGIO, S., (2008), “Reflexiones en torno a la construcción social de la memoria y las políticas públicas de memoria en Argentina”, *Actas del Primer Seminario Internacional Políticas de la Memoria*, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, Buenos Aires, 13-15/10/2008. Recuperado el 12/05/2020 de: http://conti.derhuman.jus.gov.ar/_pdf/seminario1-08/Publicacion_1SIPM.pdf

DAMONTE M., (2018), “Jóvenes con Memoria. Una experiencia del programa Jóvenes y Memoria en La Matanza”, ponencia presentada en el *XI Seminario Internacional Políticas de la Memoria: memorias subalternas, memorias rebeldes*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, 4-6/10/2018. Recuperado el 10/05/2020 de <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/09/seminario-xi-ponencias.php>.

DA SILVA CATELA, L. (2014a), “Esas memorias... ¿nos pertenecen? Riesgos, debates y conflictos en los sitios de memoria en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado reciente en Argentina”, Foro virtual ¿Qué es legítimo hacer con los sitios de memoria?, Recuperado el 10/10/2019 de <http://memoria.ides.org.ar/archivos/2344>.

DA SILVA CATELA, L. (2014b). “«Lo que merece ser recordado...». Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria”, *Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria*, vol.1, nro. 2, pp. 28–47.

DELEUZE, G. y GUATTARI, F., (2002), *Mil Mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, Valencia, Pre-textos.

DÍAZ, D., Salvatori, S., Saraví, M. E., Ordenavía, M., & Raggio, S. (2011), "Las nuevas generaciones en las políticas de la memoria. Reflexiones a diez años del Programa Jóvenes y memoria. Recordamos para el futuro", ponencia presentada en el *IV Seminario Internacional Políticas de la Memoria*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, 30/11/2011. Recuperado el 10/05/2020 de <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/seminario.php>.

EQUIPO JÓVENES Y MEMORIA DE LA COMISIÓN POR LA MEMORIA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES, (2017), "Historias #Chapa2019" [entrada de página web] *Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro*. Recuperado el 10/02/2020 de <http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/historias-chapa/>.

FRASER, N. (1993), "Repensar el ámbito público: Una contribución a la crítica de la democracia realmente existente", *Debate Feminista*, nro. 7, pp. 23–58.

GONZÁLEZ, S. (2019), "Preguntándonos por el pasado. El programa Jóvenes y Memoria como espacio de transmisión intergeneracional. Experiencias desde la docencia", ponencia presentada en el *XII Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Crisis del presente y disputas por la memoria*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, 2-5/10/2019.

ORDENAVIA, M. y SALVATORI, S. (2010), "Pensar el pasado. Los jóvenes y sus representaciones sobre los desaparecidos", Congreso LASA. Recuperado el 28/03/2020 en <https://educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2013/03/Pensar-el-pasado-Los-j%C3%B3venes-y-sus-representaciones.pdf>

RAGGIO, S., (2017), "Transmisión de la memoria: la experiencia en el encuentro con Otros. El largo proceso de institucionalización de la memoria en la escuela", *Aletheia*, UNLP, vol 7, nro. 14, pp. 1-12.

RAGGIO, S. (2014), "Enseñar los pasados que no pasan", en Flier, P. (comp.), *Dilemas, apuestas y reflexiones teórico-metodológicas para los abordajes en historia reciente*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp.84-106.

RAGGIO S., (2006), “Jóvenes construyendo colectivamente la memoria”, *Revista Novedades Educativas*, año 18, nro 188, pp. 1-5.

RODRÍGUEZ, L. (2013), “Actualidad del pensamiento freireano. Seis puntos para una relectura”, *Trampas de la comunicación y la cultura*, nro. 75, pp. 157-163.

RODRIGUEZ, A. y ORDENAVÍA M. (2018) “Desde la experiencia del programa jóvenes y memoria: Las memorias tienen género.” Ponencia presentada en *XI Seminario Internacional Políticas de la Memoria: memorias subalternas, memorias rebeldes*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, 4-6/10/2018. Recuperado el 10/05/2020 de <http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2018/09/seminario-xi-ponencias.php>.

WARNER, M. (2012), *Público, públicos, contrapúblicos*, México, Fondo de Cultura Económica.

ZABATEL CORBO, E. (2008), “Notas breves sobre la extensión”, *E+ Estudios de Extensión en Humanidades*, vol. 1, nro. 1, pp. 23-34.

Laura Arese: Licenciada y Profesora en Filosofía. Profesora de Problemáticas Filosóficas y Educación, Escuela de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. arese.laura@gmail.com

Virginia Carranza: Profesora en Historia. Subsecretaria de Extensión, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. vkarrantza@gmail.com

Lucía Capriotti: Licenciada en Psicología. Área de Pedagogía de la Memoria del Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Campo de la Ribera, Comisión Provincial por la Memoria de Córdoba. luciacapriotti@gmail.com

Información Institucional



Normas para la recepción y selección de artículos

Carácter de las publicaciones

La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1. Artículos originales e inéditos basados en:
 - a) investigaciones científicas
 - b) actividades de extensión
 - c) experiencia en docencia
 - d) reflexiones sobre un problema o tópico particular.
2. Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.
3. Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

Pautas para la presentación y selección de artículos

La presentación de los artículos deberá acompañarse de una carta de declaración de originalidad y de compromiso de no presentación simultánea en otra/s revista/s firmada por el o los autores.

Los artículos deberán respetar las normas APA ajustándose a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicaciones recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.

Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico.

Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:

Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.

Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: “Gráfico nº 1: xxxx”, un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: “Fuente: xxxx” (si han sido hechos por el autor deberán decir “Fuente: elaboración propia”).

Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita

Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita

Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica

Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal

Notas: Arial, cuerpo 10, normal

Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:

- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.

- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.

- En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.

- Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

- Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

En el caso de las citas al interior del texto se respetarán los siguientes criterios: las citas textuales de menos de 40 palabras serán colocadas en el cuerpo del texto. Serán colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor, el año de publicación y el número o números de páginas correspondientes entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo sólo el año y el número de páginas serán colocados entre paréntesis.

Las citas de más de 40 palabras serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas con una sangría de 2 centímetros a cada lado.

Las referencias sin cita se incorporarán en el párrafo entre paréntesis consignando autor y año de publicación de la obra.

Mecanismos para la selección de artículos

La recepción de trabajos no implica compromiso de publicación por parte de Polifonías.

La Revista adopta como sistema de evaluación el “doble ciego”.

Después de una primera revisión formal por el Consejo Editorial se enviará el artículo anonimizado a dos evaluadores externos cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. Los evaluadores recibirán una planilla de evaluación donde deberán volcar sus apreciaciones y podrán aconsejar: aceptar la publicación del artículo CON o SIN modificaciones o bien rechazar el artículo. En caso de discrepancia entre los evaluadores, se recurrirá a un tercer especialista.

Este proceso tendrá una duración de aproximadamente 2 meses y posteriormente se enviará el resultado de la evaluación al autor.

Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor quien deberá contestar si las acepta dentro de los cinco días en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número debiendo tener en cuenta las evaluaciones. Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número.

Al finalizar el proceso de evaluación y una vez que el artículo ha sido aceptado para su publicación el autor deberá enviar una carta de sesión de derechos de autor. Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparezca publicado su trabajo.

Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf

Dirección electrónica

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a:
polifoniasrevistadeeducacion@gmail.com

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

PROGRAMAS

Programa “HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina”

Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

“La escolarización de la Lectura Inicial en el jardín de infantes y en la escuela primaria Argentina (1880-1975 CIRCA)”

Directora: Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Susana Vital, Rosana Ponce, Ana Paula Saab, Laura Tranzillo.

Programa “El procesamiento cognitivo en los aprendizajes pedagógicos”

Directora: María Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Proyectos de investigación:

“El aprendizaje matemático de niños/niñas preescolares de instituciones de Nivel Inicial (NI) en situación de desfavorabilidad. Una intervención en contexto”.

Directora: Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar)

Integrante: María Del Pilar Barañao, Matias Bubello.

“Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en el trabajo pedagógico. Su finalidad y enseñanza en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales en 2do. Ciclo de Educación Primaria”.

Directora: Fernanda Pighín (mfpighin@yahoo.com.ar) Co-directora: Virginia Edith James

Integrante: Liliana De Luca.

Programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimientos”

Directora: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Proyectos de investigación:

“Trabajo autogestionado en Agroecología, Investigación Acción Participativa acerca de la praxis productiva del Colectivo “Orilleros”

Director: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Integrantes: Veronica Rossi, Ana Clarta De Mingo, Paula Medela, Sonia Fontana, Diana Vila.

Programa “Políticas públicas hacia los y las jóvenes en las Áreas educativas de género y sus concepciones sobre la juventud”

Directora: Alicia Palermo Co-directora: Juana Erramuspe

Proyectos de investigación:

“Políticas públicas nacionales hacia los y las jóvenes (2016-2019) y sus apropiaciones. Una mirada desde las perspectivas educativas de género y de participación política y construcción de la ciudadanía. Segunda etapa”.

Directora: Alicia Palermo (aliciaipalermo@gmail.com), Codirectora: Juana Erramuspe (erramuspejuana@gmail.com)

Integrantes: Luciana Manni, Gabriela Orlando y Mónica castro

Programa “Profundización y desarrollo de los procesos de producción de conocimientos generados en las culturas de los pueblos indígenas, de los sectores populares y de la ciencia: su intervencionalidad y potencialidad para el trabajo en las aulas”

Directora: Ma. Del Carmen Maimone, Codirectora: Analía Rotondaro

Proyectos de investigación:

“El saber ambiental: comparación de las perspectivas de las cosmovisiones indígenas y su forma de transmisión a las nuevas generaciones, con la propuesta del Modelo de Intervinculación Paradigmática”

Directora: Ma. Del Carmen Maimone (mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Paula Edelstein, Laura Motto, Pablo López y Julio Cabrera

Asesora externa: Marina Honorato Quispe

“Enseñanza de la Geografía en escuelas secundarias del conurbano bonaerense: selección y organización de los contenidos interrelacionando sistemas de conocimiento provenientes de la ciencia y de los sectores populares”

Directora: Liliana Trigo (trigolili@gmail.com) / Co-directora: María Del Carmen Maimone

Integrantes del Equipo: Analía M. Rotondaro, Natalia Flores, Andrés Flouch y Soledad Reyes.

PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

“Leer y escribir en la educación superior: articulación de contenidos disciplinares y prácticas del escrito en propuestas de enseñanza”

Directora: María I. Dorronzoro (mignaciak@gmail.com)

Integrantes del Equipo: María Fabiana Luchetti, Ayelén Cavallini, Alejandra Nicolino, Melisa Robledo.

“La construcción de la identidad laboral de los profesores. El caso de los ISDF de la Provincia de Buenos Aires”

Directora: Andrea Silvia Vázquez (savazquez@fibertel.com.ar) / Co-director: Mariana Indart

Integrantes del Equipo: Karina Barrera y Martín Federico

“Reformas de la educación técnica y transformaciones productivas: el vínculo entre el Estado, las empresas y las escuelas para la formación de la fuerza de trabajo (1992-2014)”

Directora: Claudia Figari
Tesisista: Dana Hirsch

“Estado, Universidad y tercer sector: nuevas articulaciones entre lo público y lo privado. Consecuencias para la Democratización de la Educación”

Directora: Susana Vior (susanavior@gmail.com) / Co-directora: Laura Rodríguez (laurobrodri@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Marina Olivera

“La formación de los educadores de adultos para el nivel secundario. Situación actual, problemas y necesidades.”

Directora: María Eugenia Cabrera (mecabrera@coopenetlujan.com.ar)
Integrante del Equipo: Noelia Bargas.

“La expansión de la escuela secundaria en la Provincia de Buenos Aires a partir de la sanción de la Ley Nacional de educación: análisis de la implementación de las políticas de inclusión desde las percepciones de los sujetos”

Directora: Andrea Corrado Vázquez (andreacorrado@fibertel.com.ar)
Integrantes del Equipo: César Ipucha, Mariana Vázquez, Griselda Krauth, Marina Miño Galvez, Nair Abdala, Carlos Cabrera.

“Historia de la formación docente en Educación física en Argentina. El caso del INEF Gral. Manuel Belgrano. 1939-1967/72”

Directora: Ángela Aisenstein (aaisenstein@gmail.com)
Integrantes del Equipo: María Dolores Martínez, María Andrea Feiguin y Emmanuel I. Melano.

“La experiencia educativa del Centro Para la Producción Total Nro. 2 de San Andrés de Giles”

Directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)
Integrantes del Equipo: Javier Di Matteo, Paula Medela.

“La construcción de las especificidades de la educación de adultos en la reglamentación y documentación curricular para el nivel primario de adultos entre 1884-1987”.

Directora: Ines Areco (inesareco@gmail.com)

Integrantes: Juana Rodríguez Takeda, Patricia Wilson.

“El Índice de Desarrollo Humano en tensión: estudios sobre el financiamiento educativo en provincias argentinas entre 2007 y 2013. Aportes desde el planeamiento y la economía de la Educación”

Directora: Alejandra Martinetto (avmartinetto@gmail.com)

Integrante del Equipo: Mariana Vázquez

“Aulas virtuales en la UNLu. Nuevos espacios para la relación con el conocimiento: estrategias didácticas y propuestas de interacción por parte de docentes de carreras de grado”

Directora: Silvia Martinelli (martinelliirene@gmail.com)

Integrante del Equipo: Juana Maldonado, Silvina Casablanca.

“Representaciones en tensión: los primeros pobladores y el campo argentino en los libros de textos (1884-2016)”

Directora: Gabriela Cruder (gcruder@yahoo.com.ar)

“La judicialización del conflicto escolar: experiencias de las comunidades educativas de jardines de infantes y escuelas primarias pertenecientes a los municipios de San Miguel y Luján. Período 2017-2018”

Director: Gabriel Paz (gabrielalejandropaz@gmail.com)

Integrantes: Analía Mamani

“La jornada extendida en la educación secundaria bonaerense. Tiempos y contratiempos de la política educativa”

Director: Ma. Rosa Misuraca (mariarosamisuraca@gmail.com)

Integrantes: Sonia Szilak, Karina Barrera, Fernanda Ghelfi

“La enseñanza del contenido “organización de los espacios rural y urbano” en las clases de Geografía de las escuelas secundarias de los partidos de General Rodríguez y Luján, provincia de Buenos Aires.”

Directora: Rosana Perrotti (rosana.perrotti@gmail.com), Co-directora: Lila Ferro (lilaanaferro@gmail.com)

Integrante: Natalia Kindernecht.

“El diseño curricular del PUEF-UNLu: Articulación entre el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento disciplinar en la formación docente de Educación Física”.

Directora: Rosana Perrotti (rosana.perrotti@gmail.com)

Integrantes: Agustín Fried, Natalia Fiori, Carla Maglione, Mayra Bilo, Daniela Mansi.

“Perspectivas minoritarias: resonancias filosóficas contemporáneas de los discursos feministas latinoamericanos de principios del siglo XX sobre educación, cuerpo y derechos”.

Directora: Patricia La Porta (patricialaporta@yahoo.com.ar)

Integrantes: Lucia Meo Galazzi, Silvina Franceschini, Natalia Vozzi, Carolina Mamilovich, Gastón Celaya, Federico Pozzi.

“La construcción de espacios de organización política de los docentes: el desafío que representa el Encuentro Colectivo de la Provincia de Buenos Aires”

Directora: Marcela Pronko (pronko@terra.com.br)

Investigadora Tesista: Andrea Blanco

“Las políticas socioeducativas del Estado Nacional frente a la sobrepoblación relativa en Argentina (2001-2017)”

Directora: Marcela Pronko (pronko@terra.com.br), co-directora: Susana Vior (susanavior@gmail.com)

Investigadora Tesista: María Betania Oreja Cerrutti

“Sistematización de experiencias educativas innovadoras vinculadas a las Prácticas Docentes del Profesorado en Ciencias Biológicas”

Directora: Adriana Mengascini (amengascini@gmail.com), Co-director: Fernando Garelli (fgarelli@gmail.com)

Integrantes: Pablo López - Maximiliano Nardelli

“Prácticas discursivas y producción de saberes corporales en las experiencias de formación inicial docente universitaria en educación física. Pasos hacia la construcción de una didáctica y práctica pedagógica disruptiva de lo corporal”

Directora: Mariel Ruiz (ruizmariel1@gmail.com)

Integrantes: Nancy Ganz, Sandra Piaggy, Fernando Ventre, Diana Batista, María Biggeri, Paula Pisano Casala, Santiago Ciccone.

“El plan Fines y sus características socio-pedagógicas.”

Directora: Norma Michi (norma.normamichi@gmail.com)

Co-directora: María Eugenia Cabrera

Becaria CONICET: Noelia Bargas

“La educación media en contextos interculturales: saberes e identificaciones en jóvenes migrantes del Gran Buenos Aires.”

Directora: Beatriz Gualdieri (bgualdieri@gmail.com)

Investigadora Científica CONICET: Verónica Hendel

PROYECTOS DE DOBLE ERRADICACIÓN

“Hegemonía empresarial y acciones político-gremial. Disputas en los espacios de trabajo y en los territorios de emplazamiento fabriles”

Departamento de Educación – CEIL / CONICET

Directora: Claudia Figari (figari.clau@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Marcelo Hernández, Dana Hirsch, Adriana Migliavacca, Andrea Blanco, Patricio Urricelqui.

“Historia, conocimiento y sustentabilidad en la transición agroecológica de la Colonia Agrícola Integral de Abastecimiento Urbano 20 de abril Darío Santillán y otras organizaciones de productores.”

Director: César Augusto Di Ciocco - Co-directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

“La terminalidad de la escuela secundaria pública y los programas de mejoras implementados en el marco de las políticas de inclusión en los partidos de Luján, San Miguel y Moreno – Provincia de Buenos Aires, 2001-2016.

Directora: María Eugenia Aguilera - Co-directora: María Rosa Misuraca
(mariarosamisuraca@gmail.com)

“Las políticas lingüísticas de la UNLu: relaciones entre capital lingüístico , repertorio lingüístico acciones lingüísticas y representaciones de los actores.”

Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)
Integrantes. Fabiana Luchetti, María E. Gallego, Daniela Quadrana, Paula Marandet, Rosana Pinotti, Silvina Ninet y María Itatí Carvajal.

“Prácticas digitales de estudiantes avanzados de los Centros Regionales San Miguel y Campana en el período 2019-2020”

Directora: Rosa Cicala (rosa.cicala@gmail.com)

“La buena enseñanza. Intervenciones docentes y evaluación en clase de géneros. Estudios en los profesorado Universitarios de Educación Física de la UNLu y Udelar”

Directora: Patricia Rexach (patorex2011@gmail.com)

“Experiencias de Extensión Universitaria en la Historia de la Universidad Nacional de Luján”

Directora: Cinthia Wanschelbaum (cinwans@gmail.com)

“Estado, Universidad y Extensión: campos de disputas para un proyectopedagógico crítico. Análisis de la experiencia de la Universidad de la República de Uruguay”

Directora: Gabriela Vilariño (vilarinogabriela@gmail.com)

“Los grupos subalternos en la enseñanza de la historia. Balances y horizontes para una renovación de la historia en la actual escuela secundaria bonaerense.”

Director: Patricio Grande (patriciogrande@yahoo.com.ar)

Integrantes: Natalia Wiurnos, Matias Bidone.”

“Interculturalidad y educación en la provincia de Buenos Aires: saberes, identidades y territorios en disputa.”

Directora: Verónica Hendel (vero_hendel@yahoo.com)

Integrante: Diana Vila

“Las prácticas de enseñanza en la formación de enfermeros profesionales. El caso de la Licenciatura en Enfermería de la UNLu.”

Directora: Claudia Agüero (cucaag@yahoo.com.ar)

Integrantes: Mariela Leguizamón, Mariana Noguera.

BECARIOS DEL PROGRAMA DE BECAS DE INVESTIGACIÓN UNLu

“Concepciones de la memoria en la formación docente continua del Programa ‘Nuestra Escuela’ ”

Directora: Paula Spregelburd (paulaspreg@gmail.com)

Becaria de Iniciación: Ana Paula Saab

“Autogestión y conocimiento. Una mirada pedagógica de la praxis organizacional”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Becaria de Iniciación: Sonia Fontana

“Transformación agraria, sujetos agrarios y su relación con el conocimiento en los procesos de desregulación del Estado. El caso de los Agricultores Familiares Capitalizados de la zona de influencia de la Universidad Nacional de Luján

Directora: Patricia Digilio (patriciadigilio@gmail.com)

Becaria de Perfeccionamiento: Ma. Verónica Rossi

“Propuestas en torno a la promoción de la lectura en contextos de privación de la libertad. Aportes para la democratización de la cultura”

Director: Gustavo Bombini Co-directora: Inés Areco (inesareco@gmail.com)

Becaria de Perfeccionamiento: Patricia Wilson

“La vuelta a la tierra. Los procesos de construcción de conocimiento en una organización de productores agroecológicos de la zona de Luján”

Directora: Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Becaria de Formación Superior: Ana Clara de Mingo

Actividades de Extensión en el Departamento de Educación

Proyectos

“Muestras itinerantes sobre la historia de la Educación”

Responsable: Cristina Linares (mariacristinalinares@yahoo.com.ar)

Integrante: Juan Gerónimo Balduzzi

“Educación Popular con movimientos sociales. Procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos”

Directora: Ana Clara De Mingo (anaclarademingo@gmail.com)

Integrantes: Javier Di Matteo, Diana Vila, Noelia Bargas, Verónica Rossi y Juan I. Garcia

“El trabajo docente en los ISFD”

Directora: Silvia Vázquez Co-director: Mariano Indart.

(savazquez@fibertel.com.ar)

Integrantes: Martín Federico, Karina Barrera.

“Enseñanzas y aprendizajes en la gestión obrera de una fábrica”.

Director: Marcelo Hernández. (mhernandezdel64@gmail.com)

Integrantes: Sebastián Otero, Ivana Muzzolón, Mara Figueroa.

“Con-vivencia institucional. Los consejos de aula en la escuela primaria”

Directora: Halina Stasiejko. (halina.psicologia@gmail.com)

Integrantes: Alicia Nogueira, Leticia Bardosnechi, Aldana Telias.

“Vuelta la tierra”

Director: Javier Di Matteo. (javidimatteo@yahoo.com.ar)

Integrantes: Norma Michi, Diana Vila, Ana C. De Mingo, Verónica Rossi.

“Propuesta de materiales didácticos para la enseñanza de la historia en escuelas secundarias agrarias estatales de alternancia. El centro Educativo para la producción total N° 2 de San Andrés de Giles”

Director: Patricio Grande – Co-directora: Natalia Wirnous.

(patriciogrande@yahoo.com.ar)

Integrantes: Diego Rols, Matías Bidone, Agustín Galimberti, Camila Vega, Soledad Saab, Marcela Cabrera, Camila Lynch, Camilo Zarza.

“Experiencias de educación física emancipatoria, aportes del pensamiento pedagógico latinoamericano”

Director: Mariano Algava - Co-director: César Valero

(cesarvalero@outlook.com)

Integrantes: Liliana Mosquera, Gabriela Brusseze, Alberto Cucchiani, Mónica Zarbozo, Ramiro González Gainza, Maximilano Campos, Florencia González, Romina Olmos, Alexis Mamani, Fernando Chaparro, Alicia Gitto, Ornella Gravano, Ignacio Benet, Rita Sánchez, Gerardo Ledesma, Stefania Favano.

“Cátedra Abierta Intercultural” Segunda Etapa

Directora: Beatriz Gualdieri - Co-directora: María José Vázquez

(bgualdieri@gmail.com)

Integrantes: Carolina Brambilla, Silvana Suárez, Verónica Pérez, Santiago Hidalgo Martínez, Mara Cuestas, Nadia Chiaravalloti, Eva Turín Barrera, Ziomara Garzón.

“Leer y escribir en el nivel primario de Adultos”

Directora: Ines Areco - Co-Directora: Juana R. Takeda (inesareco@gmail.com)

Integrante: Patricia Wilson

“Página web “Problemas éticos y filosóficos de la educación”

Directora: Patricia La Porta - Co-Directora: Lucia Meo Galazzi

(patricialaporta@yahoo.com.ar)

Integrantes: Silvina Franceschini, Natalia Vozzi, Federico Pozzi, Carolina Mamilovich, Gastón Celaya.

“Acompañamiento y asesoramiento a docentes del ISDF N° 108 Manuel Borrego”

Directora: Cristina Guerra - Co-Directora: Sonia Fontana (ceg_27@yahoo.com.ar)

Integrante: Analía García

“Educación Popular y protagonismo de jóvenes isleños en procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos”

Director: Mariano Algava - Co-Director: Facundo J. Ferreirós

(marianopolac@gmail.com)

Integrantes: Norma Michi, Fernando Garelli, Andrea Graziano.

“La enseñanza de las Ciencias Naturales en escuelas de alternancia. Propuesta formativa para la intervencionalización de saberes”

Directora: María Del Carmen Maimone - Co-Directora: Adriana Mengascini

(mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar)

Integrantes: Pablo N. López, Maximiliano Nardelli, Fernando Garelli, Julio Cabrera, María Del Carmen Rodríguez.

“Organización y participación política de los trabajadores de la educación. Experiencias de formación en la disputa con las políticas educativas.”

Directora: Andrea Blanco – Co-directora: María Betania Oreja Cerruti (andrea_aurora_blanco@hotmail.com)

Integrantes: Adriana Migliavaca, Matias Remolgao, Patricio Urricelqui, Matías Bubello, Marina Benitez, Agustín Battista, María Florencia Carrere, Nélida López, Elio Buratovich.

“Construyendo nuestra formación estudiantil a través de prácticas integrales”

Directora: Verónica Rossi - Co-directora: Yael Aimé Almada Cabrera

(verorossi2@yahoo.com.ar)

Integrantes: Marilyn Cataldo, León Roca Quintela, Tomas Torres, Franco Ayala, Anthony Romero, Pablo Damiani, Laura Gabucci, Bruno Lus, Nadia Sakellaropulos Simon, Marin Rodríguez Morcelle.

“Recuperación de la memoria histórica. Colonia 20 de abril de la Unión de Trabajadores de la tierra”

Director: Fernando Garelli - Co-director: Pablo Lulic (fgarelli@gmail.com)

Integrantes: Violeta Cappanera, Cecilia Maldonado, Damia'n M. Escola, María Lucía Rampazzi, Norma Michi, Federico Aime, Débora Acuña.

“Producción, circulación y sistematización de saberes en la gestión obrera.”

Director: Marcelo Hernandez (mhernandezdel64@gmail.com)

Integrantes: Sebastián Otero, Ivana Muzzolón, Raúl Berón, Nadia Rolon.

“Reconstrucción de la memoria popular: proceso de apropiación de la Tierra en Villa del Parque.”

Directora: Sonia Fontana - Co-Directora: Lucia Klug

Integrantes: Patricia Ruiz, Iñaki Delgado Riesgo, Javier Di Matteo, Agustín Reyes, Florencia Roude, Valentina López.

“Formación y trabajo docente - Seminarios en movimientos”

Directora: Silvia Vazquez - Co-director: Mariano Indart

(savazquez@fibertel.com.ar)

Integrantes: Martín Federico, Karina Barrera, Mariano Reyes, María Florencia Comalini, Nahuel Reyes.

“La educación Sexual integral: un diálogo de saberes y práctica entre la universidad, las escuelas y las organizaciones sociales”

Director: Matias Remolgao - Co-directora: Susana Mariela Leguizamon

(matiasremolgao@hotmail.com)

Integrantes: María Fabiana Carlis, Gabriela Vilariño, María Luisa Sarti, Walter Bazan, Patricia Rexach, Pantaleón Riquelme, Manuel Ojeda, Marina Benitez, Ezequiel Matias, María Barech, Marianela Cibir, María Rocio Aime, Nadia Juiz, Mariana Imoberdoff, Nadia Ledesma, Natalia Medina, Evelyn Feijoo, Patricia Martinez, Matias Bubello, Marcos Mac Lean, Adriana Caballero, Walter Bernasconi.

Convocatoria de Extensión Universitaria “UNIVERSIDAD, CULTURA y SOCIEDAD 2018”:

Documental transmedia: “El río nos une”

Directora: Mariela Cogo - Co-directora: Rosa Cicala

(marielacogo@gmail.com)

Integrantes: M. José Denegri, Anahí Minvielle, Leonardo Rivero, Claudia Perroud, Luciana Rocha, Aníbal Sánchez Caro, Claudia Garavano, Claudia Menseguéz, Silvana Stábile, Alejandra Veiras, Yoana Gimenez, Carmen Gomez, Juana Maldonado, Andrea Parodi, M. Emilia Arévalo, Verónica Frangella, Adriana Pesce, Tatiana Acosta, Paula Molina, Agustín Lasala, Pablo Jarobo, Micaela Maldonado, Lorena Arriola, Cintia Bulacio, Clara Ostinelli, Yanel Rosales.

ACCIONES

“Leer y escribir para aprender en el contexto de la escuela secundaria”

Directora: María Ignacia Dorronzoro – Co-directora: Fabiana Luchetti

(mignaciak@gmail.com)

Integrantes: Ayelén Cavallini, Melisa Robledo y Nieves Barech

“Cineclub Digital. Primer ciclo : “sobre el poder de los medios”

Directora: Gabriela Cruder (gcruder@yahoo.com.ar)

Integrantes. Juana Maldonado y Antonia Diaz.

“Curso-Taller de lectura y debate: conflicto sociales y resistencia en la literatura y el cine del Brasil”

Director: Carlos Pasero (capasero@hotmail.com)

Integrante: Laura Di Marco

“Cine en la UNLu, una invitación a repensarnos.”

Directora: Beatriz Gualdieri – Co-directora: Mara Romina Cuestas

(bgualdieri@gmail.com)

Integrantes: Jonatan Bennardis, Santiago Hidalgo Martinez, Carolina Brambilla, Matias Silva, Gisela Alanis, Nadia Chiaravalloti, Diana Bobboni.

“Orientando Jóvenes”

Directora: Beatriz Cattaneo (beatriz.cattaneo@gmail.com)

Integrante: María Del Pilar Baraño.

“Talleres de Formación: Concepciones sobre el trabajo en experiencias de formación laboral con mujeres en situación de consumo problemático.”

Director: Sebastián Otero (bastianotero@hotmail.com)

Integrante: Ivana Muzzolón.

“Pensar - hacer desde prácticas corporales alternativas (II)”

Director: Juan Manuel Aguirre – Co-Directora: Míai G. Reisin

(juanmaleufu@yahoo.com.ar)

Integrantes: Patricia Rexach, Pantaleón E. Riquelme.

“Educación Física, Escritura Creativa y Educación Popular. Reconstruir, resignificar y proyectar experiencias de formación”

Director: Juan Manuel Aguirre – Co-Directora: Miai G. Reisin (juanmaleufu@yahoo.com.ar)

Integrante: Patricia Rexach.

“Las reformas educativas en curso: caracterización y debates.”

Directora: María Betania Oreja Cerrutti (betaniaoreja@gmail.com)

“Elaboración de material didáctico contextualizado: videos educativos para la enseñanza del portugués lengua extranjera (PLE)”

Directora: Andrea Dayan – Co-director: Aden Peluffo

Integrantes: María Fabiana Luchetti, Alzira Probo Chaves.

“La planificación y desarrollo de la “Feria del libro del Jardín maternal de gestión estatal María Niña, de Luján”

Directora: Claudia Petrone – Co-Directora: Mariángeles Moix (claumind@hotmail.com)

Integrantes: María L. Galaburri, Mariana Morales, Adriana Longhi, Mariana Violi.

“Herramientas didácticas para empezar a construir el tiempo histórico desde el nivel inicial”

Directora: Lila Ferro - Co-Director: Guatavo Keegan (lilaanaferro@gmail.com)

Integrantes: Rita Diaz, Elena Maidana.

“Comunidad y Escuela en la articulación de estrategias colectivas para enfrentar el problema de las inundaciones”

Directora: Juana Erramuspe – Co-director: Flavio Andres Flouch

(erramuspejuana@gmail.com.ar) Integrantes: Guadalupe Ledesma, Maximiliano

Nardelli, Ignacio Túnez, Luciana Manni, Ana María González, Stela Maris

Ferrando, Andrea Monzón, Verónica Rincón, Martín Castro, Mariángeles Arnaiz.

**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
E-mail: sipeduc2014@gmail.com
Teléfono: 02323-423979/423171 int. 1293-1297**

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján. Orientación Ciencias Sociales y Humanas
Dir.: Liliana Bilevich de Gastrón
Acreditado “B” Res. FC-2016-187-E-APN-CONEAU#ME

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación
Dir.: María Rosa Misuraca
Acreditada y Categorizada “A” Res. CONEAU 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU 138/10

Maestría en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada “C” Res. CONEAU 750/09

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Aprobada por Resolución H.C.S. N° 272/10

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Alejandro Fernández
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU148/10

Especialización en Demografía Social
Dir.: María Eugenia Aguilera
Acreditada y Categorizada “C” Res. CONEAU 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada “B” Res. CONEAU 885/09

Maestría en Educación Popular de Adultos
Dir.: Norma Michi
Reconocimiento oficial provisorio de la CONEAU, Acta N°488, 13-8-2108

Para más información dirigirse a:
Secretaría de Posgrado
Ruta 5 y Avenida Constitución
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 207
Email: secposgrado@unlu.edu.ar
Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm>

PLANILLA PARA PRE-SELECCIÓN INTERNA DE ARTÍCULOS

ARTÍCULO:

AUTORES:

MIEMBRO DEL COMITÉ EDITORIAL:

ENVIO:

Encuadre del contenido en la temática de la revista:

Coherencia interna entre objetivos, fundamentos teóricos, análisis de datos:

Correcta redacción:

Formato de artículo:

Referencia a la metodología si se trata de un artículo resultado de una investigación:

RECOMENDACIÓN DEL MIEMBRO DEL COMITÉ EDITORIAL (Marque y
explícite los fundamentos)

RECOMIENDA ENVIAR A EVALUACIÓN
EXTERNA.....

RECOMIENDA NO ENVIAR A EVALUACIÓN
EXTERNA.....

Posibles evaluadores externos (incorporar contactos de correo electrónico)

PLANILLA PARA EVALUACIÓN EXTERNA DE ARTÍCULOS

Nombre del artículo:

Evaluable:

Pertenencia institucional:

Fecha de envío:

ASPECTOS A EVALUAR

Los aspectos que nos interesa que se tengan en cuenta para evaluar y fundamentar su opinión son los siguientes:

*Interés, actualidad del tema:

*Adecuación de la fundamentación conceptual, pertinencia del marco teórico:

*Si se trata de una investigación: presentación clara y pertinencia de la metodología:

*Originalidad del enfoque del artículo:

*Pertinencia, interés de la bibliografía utilizada:

*Estilo de presentación:

RECOMENDACIÓN DEL EVALUADOR (Marque y fundamente lo que recomienda)

Recomienda su publicación sin modificaciones.....

Recomienda su publicación con modificaciones..... Señale qué modificaciones:

Recomienda modificaciones que condicionan su publicación..... Señale qué modificaciones:

(Acepta volver a evaluar el artículo: SI – NO)

Recomienda NO publicar.....

Impreso en los talleres gráficos de la Dirección de Editorial e Imprenta
de la Universidad Nacional de Luján.
2019