



DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN



POLIFONÍAS

REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO I / Nro. 1
Septiembre - Octubre 2012

Polifonías

Revista de Educación

Año 1 – N° 1 // Septiembre - Octubre 2012

ISSN: 2314-0496

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

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

Email: revistapolifonias@yahoo.com.ar

POLIFONÍAS REVISTA DE EDUCACIÓN

COPYRIGHT: DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN – UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
ISSN: 2314-0496

AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

DECANA: MARÍA EUGENIA CABRERA

VICE DECANA: ROSANA PASQUALE

SECRETARIA ACADÉMICA: JUANA ERRAMUSPE

SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO:
MARÍA IGNACIA DORRONZORO

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: MÓNICA RODRÍGUEZ

EDITORA Y CO-EDITORA: SILVIA BRUSILOVSKY Y ALICIA ITATÍ PALERMO.

CONSEJO EDITORIAL: MARÍA EUGENIA CABRERA - PATRICIA DIGILIO - MÓNICA
INSAURRALDE - MARÍA DEL CARMEN MAIMONE - MARÍA ROSA MISURACA - LILIANA
TRIGO - BRISA VARELA.

SECRETARÍA DE REDACCIÓN: MARIANA VÁZQUEZ - GABRIELA VILARIÑO.

DISEÑO DE TAPA: MARIANO RICARDES Y PABLO LULIC.

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

JUAN AZCOAGA
RICARDO BAQUERO
DORA BARRANCOS
FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR
PILAR BENEJAM ARGUIMBAU
JEAN PAUL BRONKART
ALICIA CAMILLONI
JOSÉ ANTONIO CASTORINA
SUSANA CELMAN
NORA ELICHIRY

GAUDENCIO FRIGOTTO
BEGOÑA GROS SALVAT
ESTELA KLETT
GUILLERMO OROZCO GÓMEZ
MARCELA PRONKO
JORGE RODRÍGUEZ GUERRA
MARÍA TERESA SIRVENT
MIGUEL SOMOZA
HUGO ZEMELMAN MERINO.

EVALUADORES DE ESTE NÚMERO:

ALICIA ACÍN, SANDRA CARLI, SUSANA CELMAN, NORA ELICHIRY, ROBERTO ELISALDE, CLAUDIA FIGARI, BEGOÑA GROS SALVAT, ALICIA GRACIELA FUNES, MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI, NORMA MICHÍ, GUILLERMO OROZCO GÓMEZ, SUSANA ORTIZ, JORGE SAAB, ADRIANA ZAFFARONI.

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.

DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DE LA REVISTA:

Polifonías Revista del Departamento de Educación de la UNLu publica trabajos inéditos 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.

Se propone como objetivos:

- 1)Conformar un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación y los de las demás unidades académicas de la UNLu, así como de otras instituciones del país y del extranjero.
- 2)Promover debates sobre problemáticas educacionales.
- 3)Constituir un medio de actualización académica.
- 4)Contribuir a la difusión de la producción académica del Departamento de Educación.
- 5)Favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

INDICE

Editorial 7

ARTÍCULOS

“Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar:
algunos giros y perspectivas”
Ricardo Baquero 9

“Movimientos populares y procesos formativos”
Norma Michi; Javier Di Matteo y Diana Vila..... 22

“La ‘transposición didáctica’ en la enseñanza de la historia:
¿una misión imposible?
Un análisis crítico desde el ejemplo de la Guerra de Malvinas”
Gonzalo de Amézola y Valeria Morras 42

“¿Qué dar a cada quien? Los actores educativos y sus percepciones
sobre la distribución de las becas estudiantiles en la escuela secundaria”
Pedro Fernando Nuñez 58

“Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de
extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana”
Silvia Grinberg 75

“Los vínculos de la praxis freireana con una cultura política emergente
en Argentina 2001”
Paola Rubinsztain 95

“Panorama sobre el área de investigación de las TIC y la educación
en las universidades argentinas (1995-2006)”
Virginia Ithurburu 112

COMENTARIOS DE LIBROS

Norma Michi (2011): “Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero, MOCASE-VC” Natalia Baraldo	131
Lúcia Maria Wanderley Neves (org.) (2009): “La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso” María Betania Oreja Cerruti	134
Mónica Insaurralde (coord.) (2011): “Ciencias Naturales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas” Ana Sneider	137
Adriana Migliavacca (2011) “La Protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires” Ivana Muzzolón y Matías Remolgao	141
NORMAS PARA LA RECEPCIÓN Y SELECCIÓN DE ARTÍCULOS	144

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación	147
V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso a la Universidad Pública	155
Posgrados de la UNLu de interés para los educadores	157

Editorial

Polifonías, Revista del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, expresa la voluntad política de concretar una idea promovida por un grupo de docentes e investigadores preocupados por fortalecer los canales de circulación, intercambio y debate de lo que se produce hoy en educación. Se trata de un propósito sostenido con el compromiso de colegas que creen que esto es, también, tarea de la universidad pública.

La Revista surge en una universidad nacional que fue cerrada como parte de las políticas represivas de la última dictadura militar y cuya reapertura en la democracia estuvo ligada al inicio de un proyecto democratizador de la educación, que intentaba marcarle otro destino, todavía en construcción.

Este primer número encuentra una América Latina con proyectos diversos que, si bien en algunos casos son antinómicos, están atravesados, en general, por fuertes tendencias a la unidad regional y asumen, en sus distintas realidades nacionales, particularidades que requieren de una lectura compleja y reflexiva. Hay discursos y medidas políticas que aluden a la igualdad y a la democracia, en realidades que continúan evidenciando la desigual distribución de la riqueza material y simbólica de la sociedad. En los países centrales, se multiplican variadas expresiones de crisis económicas y sociales que generan interrogantes sobre el futuro.

Creemos que en el contexto actual, la universidad pública debe estar comprometida con la generación y distribución de conocimientos que contribuyan a la problematización de la realidad, que recuperen la diversidad, la multiplicidad de procesos educativos que puedan aportar a la construcción de una sociedad con justicia e igualdad. Estos objetivos incluyen desafíos a los proyectos educacionales democratizadores ya que las referencias al derecho a la educación para todos, no pueden ser sólo una declaración; sin recursos para hacerla efectiva es ficción. Tenemos conciencia de que hablar de recursos es complejo. Se trata tanto de pensar en un capital económico –cuya provisión es, centralmente, función del Estado- como de un capital simbólico. Se requieren educadores con adecuadas condiciones de trabajo y de oportunidades de formación, de intercambio y reflexión colectiva sobre la práctica, de recursos técnicos y metodológicos para que los sujetos involucrados en prácticas político-pedagógicas puedan acceder a información significativa, a conocimientos sobre la realidad que permitan planificar lo nuevo y construir experiencias que muestren que

la educación que trabaja por la construcción de otra sociedad es posible para todos. Iniciamos este proyecto académico reconociendo la no neutralidad del conocimiento y de las prácticas de educación. Y esto es parte de la responsabilidad que intentamos asumir, desde una posición comprometida con un conocimiento educacional crítico y constructivo, que discuta la tecnocracia, porque no reconocemos teorías ni razones técnicas autónomas de posiciones políticas y éticas.

Resulta claro que todavía queda mucho por caminar, que nada está dicho definitivamente en las historias de nuestros pueblos, que las utopías siguen vigentes y, si bien nos marcan una dirección, están a distancia de ser logradas. En este marco iniciamos nuestra Revista, con la confianza de saber que no estamos solos en este espacio universitario destinado a continuar en un camino en el que el conocimiento teórico, el saber técnico, la comprensión de la realidad nos ayuden a avanzar en dirección de la utopía de una educación pública igualitaria e igualadora.

María Eugenia Cabrera
Directora Decana Depto. Educación

Alicia Palermo
Coeditora

Silvia Brusilovky
Editora

Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas

Ricardo Jorge Baquero

Aceptado Julio 2012

Resumen

El trabajo presentará lo que se propondrá denominar giros en las perspectivas de la Psicología Educativa sobre el desarrollo y el aprendizaje escolar. Entre ellos se analizarán los denominados giros constructivista y situacional. Los puntos de comparación de las perspectivas referirán a algunos de los problemas de la agenda de la psicología del desarrollo y educativa: la variación en la definición de unidades de análisis en la explicación psicológica; el problema de la dirección de los procesos de desarrollo y la cuestión de la continuidad/discontinuidad entre la construcción de conocimientos en contextos “espontáneos” o de tipo escolar. El trabajo ilustrará el cambio de perspectivas tomando como ejemplo algunas variaciones acerca de las formas de dar tratamiento a problemas como el de las “dificultades de aprendizaje” en la adquisición de la lengua escrita. Se ponderará, particularmente, las implicancias que posee atender la especificidad de las posiciones subjetivas y de las situaciones en tanto escolares, a efectos de evitar posiciones reduccionistas en los trabajos psicoeducativos.

Palabras clave: Psicología educativa – constructivismo – enfoques socioculturales – aprendizaje escolar – fracaso escolar.

Abstract

The paper presents what will be proposed to be called turns in the perspectives of Educational Psychology on development and school learning. The constructivist and the situational turn will be among the analyzed topics. The points of comparison of the perspectives will refer to some of the problems in the agenda of developmental and educational psychology: the variation in the definition of unit of analysis in the psychological explanation; the problem of the direction of the development processes and the matter of continuity/discontinuity between the construction of knowledge in “spontaneous” or school context. The paper will illustrate the change in the perspectives taking as an example some of the variations of the way of dealing with issues such as “learning difficulties” in written language acquisition.

The implications of paying attention to the specificity of the subjective positions and the situations will be pondered in order to avoid reductionist positions in the psychoeducational papers.

Keywords: Educational psychology – constructivism - sociocultural approaches - school learning - school failure

Introducción

La preocupación habitual y reiterada que protagonizamos en el campo psicoeducativo por el logro de aprendizajes “genuinamente” significativos suele chocar con varios obstáculos que a menudo exceden las prácticas de enseñanza ensayadas y se instalan si se quiere, en dos dominios de importancia. Por una parte, la demanda de trabajo cognitivo específico y variado que requieren las prácticas escolares y, por otra, el sentido que guardan las propias prácticas de escolarización. Aunque parezcan aspectos disímiles, la dura lección que hemos cosechado en los trabajos psicoeducativos de los últimos, tal vez, 20 años (cf. Berliner, 1993), indica que, precisamente, ha habido una impensada operación reductiva al dar tratamiento a los procesos de aprendizaje privilegiando en forma algo exagerada sus componentes cognitivos y perdiendo de vista el aspecto “vivencial” de los mismos procesos de aprendizaje (Daniels, 2011; Rodríguez Arocho, 2009).

En el presente trabajo procuraremos describir algunos giros y lecciones de importancia que hemos protagonizado en los trabajos psicoeducativos ejemplificando, en parte, con los abordajes que fueron desarrollándose a propósito del aprendizaje/adquisición de la lengua escrita y sus dificultades. Más que un análisis detallado de las concepciones sobre ésta, cuestión que excedería los objetivos y límites del presente escrito, se trata de tomarla como un ejemplo en el cual observar aquellos giros de perspectiva que permitieron relocalizar tanto los procesos de aprendizaje escolar en su especificidad, como las dificultades observadas en los alumnos. Esto, se comprenderá, posee consecuencias prácticas potentes tanto al ordenar estrategias de enseñanza sobre la base de los saberes psicológicos producidos como sobre las mismas prácticas psicoeducativas que han legitimado muchas veces prácticas de etiquetamiento y juicios sobre la sospechada “educabilidad” de los sujetos, sobre todo de aquellos provenientes de sectores populares (cf. Baquero, 2008).

Nos propondremos brevemente reseñar algunas de las miradas psicoeducativas sobre el aprendizaje de la lengua escrita en uso –recuperando su descripción breve sólo como un ejemplo del abordaje dado al aprendizaje de tipo escolar- y los giros de importancia desarrollados en los estudios del campo. Caracterizaremos lo que podemos denominar un giro constructivista y luego un giro situacional, intentando señalar, en ambos casos, algo de las fortalezas y debilidades que acarrear en sus formas de dar tratamiento específico a los aprendizajes en situaciones de tipo escolar. Se trata de intentos de importancia en el campo por superar las posiciones escisionistas –entre lo individual y lo social, entre sujeto y objeto, entre lo interior y exterior, etc.- desarrollando tesis de tipo interaccionista “fuerte” aunque con variantes que se expondrán (cf. Castorina y Baquero, 2005).

Notas sobre el aprendizaje de la lengua escrita –y su dificultad- en el contexto escolar. Un juego de etiquetas.

Una primera reflexión merece ser hecha sobre la misma razón de la existencia de los abundantes programas, proyectos y encuentros destinados a garantizar o, en los mejores casos, fortalecer los que siempre se han considerado aprendizajes básicos, insoslayables. Por ello, una cuestión primera a atender, es la tristeza que implica, al fin, la necesidad de volver programas especiales lo que debería ser función y logro de la escuela. Cuestión común con otras iniciativas en otras áreas de aprendizaje pero que, en algún punto, resuena más grave en el caso de la alfabetización. En muchos casos, como hemos desarrollado en otros sitios, más que la persecución de niveles de “excelencia” educativa nos encontramos aún desvelados por lo que hemos llamado niveles de subsistencia educativa (cf. Baquero, 2001).

En nuestro país esta situación habla de una indudable gravedad pero de signos aún esperanzadores. La gravedad sigue dada por los indicadores habituales de fracaso no siempre reflejados en nuestras estadísticas con toda su crudeza: abundancia de alumnos que han repetido, han sido expulsados silenciosamente del sistema o que han progresado en los años de escolaridad pero no se han apropiado de las herramientas esperadas, incluido aquí, desde luego, su acceso a una alfabetización digna. Si comulgáramos con la jerga del paradigma del mercado diríamos que estos clientes/alumnos indudablemente han sido estafados. Pero como no comulgamos con el paradigma del mercado diremos que estos alumnos en general y no casualmente de sectores populares, en cierto aspecto, sí, han sido estafados. Discúlpese la ironía.

Frente a esto, resulta alentador, sin embargo, encontrar que tenemos aún altas tasas de escolaridad inicial –aunque nuestra modestia de siempre nos lleve a decir que hemos resuelto, por ello, el problema de la inclusión, minimizando al parecer lo anterior- y encontrar, a su vez, la voluntad de intentar en diversas esferas y niveles institucionales una política o acciones de alfabetización, de enseñanza de la lengua escrita, de promoción de la lectura, etc., que intentan estrategias diversas contra una alfabetización pobre o remedial.

De allí que parece oportuno el diseño de estrategias de sostén, seguimiento y construcción de trayectorias escolares que atiendan con urgencia a los estados de los saberes de nuestros alumnos cualquiera sea su posición actual en el sistema –o incluso fuera de él.

Pero resulta oportuno señalar, en especial, que tales estrategias debieran plantearse con el especial cuidado de no reforzar el estigma y la etiqueta casi inevitable que pesa sobre los alumnos que “han fracasado” en uno o sucesivos intentos por aprender a leer y escribir. Etiquetas que, muchas veces, sin advertirlo, ordenan nuestras miradas en las aulas, en los equipos psicoeducativos, en el espíritu de muchas iniciativas institucionales cuando no en instancias de políticas públicas. Es que las etiquetas, curiosamente, son muchas veces invisibles como la lente de nuestras lentes, no las vemos a ellas, sino lo que nos dejan ver ellas (Benasayag y Schmidt, 2010; Baquero et al. 2008).

Para las representaciones en uso, lo afirmado constituye un punto de advertencia acerca de que no estaremos ni estamos “compensando” niños cuya educabilidad está vulnerada, sino, en todo caso, indemnizando con justicia a niños y jóvenes con los que no supimos ordenar prácticas educativas potentes. Y que, en muchos casos, tuvimos la crueldad de atribuir a sus

supuestos déficits variopintos o a su condición social las razones de su fracaso. Esa es una violencia enorme que afecta ya no sólo las condiciones objetivas de vida de los niños y jóvenes, de por sí muchas veces dura, sino que penetra muchas veces descarnadamente sobre las expectativas de aprendizaje que puedan trazarse ya que convence a los sujetos –y en muchos casos a nosotros mismos- de que no son capaces. De que no serán capaces ya. Nunca.

Uno de los síntomas de lo afirmado arriba lo constituye el muy triste hecho de constatar que muchas de las iniciativas tendientes a incluir a alumnos ya expulsados o a trabajar con los que muestran trayectorias escolares difíciles, con repitencias, abandonos temporales del sistema, asistencias intermitentes o bajos rendimientos -y que han acumulado esa curiosa nueva enfermedad escolar que llamamos “sobreedad”-, es triste constatar, decimos, que esos programas tienen que partir de convencer, por partida doble, a algunos docentes acerca de que los alumnos podrán aprender y, más triste aún que esto, deben convencer, mostrar, hacer pasar por la experiencia de que sí pueden aprender, a los propios alumnos¹. En ocasiones se trata de alumnos pequeños, que ya tienen de sí la percepción de esa siniestra etiqueta de alumnos con problemas, de poca inteligencia y flaca voluntad. Lo hemos logrado a veces con un par de años de escolaridad... y es bueno que advirtamos que así como nuestra escuela puede generar espacios potentes para el desarrollo de los sujetos y el despliegue de sus vidas, puede tener también con enorme eficacia el poder de confirmar destinos inexorables, ya de pequeños (Baquero et. Al, 2008; Frigerio, 2004).

Cuando con cierta felicidad vemos a los sujetos alfabetizarse o proseguir estudios en contextos de adultos nos encontramos, en verdad, muchas veces, con sujetos que descubren o reconocen su capacidad de aprender, que siempre estuvo allí, que ordenó sus vidas en la complejidad de un cotidiano difícil. Han pasado casi toda una vida convencidos de que no podían (Yoris, 2011).

Los giros de las miradas

Como anticipáramos, la intención del presente trabajo es describir brevemente algunos giros de importancia en nuestros modos de trabajo en el campo de la Psicología Educativa. El balance acerca del reduccionismo y aplicacionismo en las maneras de concebir las relaciones entre psicología y educación, llevó a la doble necesidad no sólo de estar a la altura de la compleja discusión teórica de nuestro campo, sino de aquellas reflexiones más sutiles y sensibles a entender que nuestro trabajo requería con urgencia no la aplicación de supuestos saberes prestigiosos o herméticos sino la producción de un tipo de saber sobre lo escolar que no teníamos, ni tenemos de modo suficiente y que sólo puede provenir de la decisión política y si se quiere epistémica, a la vez, de implicarse en el cotidiano de estas prácticas (Baquero, 2007; Baquero, et. al, 2009).

1. En el marco de diversos proyectos de investigación a través del análisis de experiencias escolares que abordan el problema del fracaso escolar ha sido habitual constatar esta necesidad de trabajar sobre el restablecimiento de la confianza en las posibilidades de aprender (cf. a modo de ejemplo PICT 04-12153 “Análisis de experiencias alternativas en el abordaje del fracaso escolar masivo en el conurbano bonaerense” (2003-2007) o lo reportado en la ejecución del Proyecto NEPSO, Polo Argentina).

Estas variaciones de mirada, tanto en el orden de la investigación disciplinar como en el de las formas de implicación posible, reconocieron los efectos de los trabajos y problemas de diversos campos. Allí tuvo una indudable relevancia la discusión a propósito de los problemas de la adquisición de la lengua escrita en las particularidades del espacio escolar (Castedo, 2010; Lerner, 2010). Quisiéramos revisar brevemente algunas notas, sólo algunas notas, de los cambios que tuvo esa mirada y las proyecciones que posee en las maneras de analizar los procesos de aprendizaje así como su dificultad. Sobre todo la dificultad teórica de afirmar con certezas pronósticos de inexorabilidad en las imposibilidades de aprender.

Si se quiere, podríamos describir cierto progreso de las miradas con respecto a la adquisición de la lengua escrita como una suerte de apertura de zoom y de cambio de foco a la vez. Es decir, ganamos sucesivamente en amplitud de miras y en precisión o nitidez acerca del objeto que queríamos atrapar.

Esquematisando, a fines de ilustrar lo afirmado, hemos caracterizado sucesiva o alternativamente la escritura y su acceso:

- Como conjunto de habilidades psicomotoras más o menos complejas que se aprenden como un código particular
- Como objeto de conocimiento y sistema de representación
- Como conjunto de competencias y estrategias cognitivas específicas
- Como proceso psicológico superior “avanzado” o Función Psicológica “Tipo 4”: requieren de alto control consciente y voluntario y un uso crecientemente descontextualizado de los signos
- Como práctica cultural compleja, su aprendizaje supone la apropiación de los motivos de la actividad cultural dada

En esta deriva algo general que describimos podemos reconocer dos momentos de quiebre de singular importancia: el primero, señala la presencia firme de los modelos interaccionistas y el reconocimiento de la especificidad del objeto escritura; el segundo, mostrará el ascenso de las posiciones de tipo situacional o contextual y enfatizará la necesidad de analizar la especificidad de los escenarios y las posiciones subjetivas implicadas fundamentalmente en las prácticas de tipo escolar.

Primer momento: el giro “constructivista”

Como se sabe, el primer giro coincide con el ascenso de las posiciones constructivistas de tipo piagetiano y el progresivo ajuste protagonizado desde las posiciones piagetianas a la naturaleza de la escritura como objeto (por ejemplo, su conocido tratamiento como sistema de representación y objeto de conocimiento (cf. Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1991), a la atención a los procesos de interacción como unidad de análisis. Esto implicaba atender a las modalidades de construcción de los sujetos puestos en escena, es decir, en interacción con objetos específicos, de allí la atención, por ejemplo, al tipo de hipótesis específicas que produ-

cen los sujetos sobre los sistemas notacionales y, en particular, la escritura. Implicó desde ya una recuperación de los aspectos más potentes de la perspectiva piagetiana como los aspectos funcionales del desarrollo, sobre todo por la imposibilidad de reducir los avances en las hipótesis sobre la escritura a logros del desarrollo operatorio en el sentido clásico de progreso en estadios (Coll, 1983, 1998).

Esto trajo, curiosamente, un saludable debate con la agenda de la psicología del desarrollo y educacional más amplia: involucraba problemas como el de los conocimientos de dominio específico, la tensión con los procesos generales de construcción de conocimiento, cierto diálogo con las tesis innatistas más sutiles acerca del origen de las hipótesis infantiles sobre diferentes objetos, incluidos los sistemas notacionales (cf. Castorina, 2007).

En el terreno algo más específico de la agenda psicoeducativa hubo un gradual pero drástico giro en la complejización de las unidades de análisis, ya era claro que se abandonaba la idea del individuo como unidad y se desplazaba a la interacción S-O. También implicó, como dijimos, un considerable cambio en la caracterización del propio objeto escritura al reconocerlo como objeto de conocimiento, resultado de una activa construcción subjetiva sobre la base de interacciones específicas con el sistema de escritura. Pero, esto también nos llevó a advertir el problema de las estrategias pedagógicas como instrumentos que podían facilitar, pero también, entorpecer los procesos de adquisición. Nuestro Objeto/Escritura cobró el rostro de un contenido escolar al que teníamos la impresión de haber radiografiado como tiempo atrás nos había sucedido con la noción de número como una suerte de esqueleto impreciso del contenido/objeto cultural sistema de numeración (Lerner, 2010; Terigi y Wolman, 2007). En cierto modo esto llevó a hacernos cargo de que si nuestro sujeto era un alumno, nuestro objeto un contenido y que la apropiación se veía posibilitada o impedida por un maestro o una estrategia de enseñanza o disposición curricular, esto se trataba de un aprendizaje en el contexto escolar, esto era una escuela. Y esto no resulta trivial ni una broma, es, tomado en serio, un profundo cambio en la unidad de análisis a considerar. Porque un modelo de unidades de análisis, cabe aclarar, implica la consideración de sus propiedades a la manera de un sistema. Sus componentes deben ser atrapados en su especificidad pero simultáneamente en sus propiedades emergentes por su posicionamiento en el sistema (Baquero y Terigi, 1996; Baquero, 2004). De modo que un objeto no es el mismo objeto ni el sujeto es, en sentido estricto, el mismo sujeto, en el sentido de que no está en la misma posición subjetiva, de acuerdo a la naturaleza de la situación. En nuestro caso, crucialmente, si se trata de una situación escolar o no.

Con este giro primero ya encontramos herramientas, que se desplegaron en los hechos y permitieron leer las dificultades para aprender (o enseñar de otro modo). En primer lugar, muchos de los errores o trastornos supuestos de aprendizaje podían explicarse según su consistencia con los momentos de construcción acerca del objeto escritura porque pasara un alumno; en segundo término, gran cantidad de las demoras y dificultades de la adquisición escolar de la escritura, pasarían por el despliegue de estrategias de enseñanza poco sensibles o ignorantes de aquellos procesos constructivos y, al fin, tal ignorancia llevaba, a su vez, a una

no ponderación de lo que podían considerarse logros de los alumnos pero no legibles desde una mirada tradicional que sólo podía valorar los logros coincidentes con la escritura convencional. Del mismo modo, las dificultades para aprender podían entenderse sobre la base de la historia pobre o variada de los sujetos con el objeto escritura –es decir su familiaridad con las prácticas de escritura- y no sobre la sospecha primera de la portación de algún déficit madurativo, lingüístico o cultural (Weisz, 2010).

Puede decirse que este giro realzó la necesidad de atender al nivel psicodidáctico de análisis e intervención, es decir, al plano de las interacciones concretas de los sujetos con el objeto escritura concreto y en el marco de las intervenciones inevitables y complejas que debían desplegar los docentes. La meta, si se quiere, fue la de la obtención de aprendizajes significativos. Ellos reclamarían la recuperación o atención específica a los saberes previos de los sujetos, incluido aquí, desde ya de modo crucial, el contacto con material escrito y, en un principio, los niveles de conceptualización acerca de la escritura. El logro de aprendizajes significativos portaría la clave de la posibilidad de evitar el fracaso o lograr buenos aprendizajes. Los desarrollos específicos, variados y crecientemente refinados en el campo de la didáctica y prácticas de enseñanza con relación a la alfabetización inicial dieron cuenta, sin duda, del carácter cultural, no sólo epistémico, de las prácticas de lectura y escritura, con lo que nuestra descripción de “giros” en el campo psicoeducativo no representan, en sentido estricto, una secuencia temporal (Castedo, 2010; Lerner, 2010; Goodman et al., 2006) sino énfasis y definiciones de unidades de análisis diversas, sobre ciertos supuestos compartidos.

Aún más, una lectura atenta a los requisitos que impone una enseñanza de tipo constructivista en sentido fuerte, aún en su enorme variedad, mostró que portaba sin duda, una suerte de crítica, implícita o deliberada, al formato escolar de aprendizaje que produce posiciones de relativa pasividad frente a la construcción de conocimientos y que resulta, sin duda, atravesado por la dificultad de lograr formas genuinamente motivadas de aprender. Considérense los requisitos que parecía, por ejemplo, proponer Hatano (cf. Hatano, 1993) en su clásico trabajo, para caracterizar una práctica de enseñanza constructivista. Aspectos como la necesidad de que toda construcción de conocimiento debe estar regida por el interés por comprender o la necesidad de múltiples interacciones horizontales y verticales, así como el acceso y circulación de variadas fuentes de información en las aulas, llevarían incluso a logros de los procesos no predecibles de antemano en detalle dada la inevitable novedad que se espera produzca la combinatoria de tales aspectos. Si bien no imposibles, no parecen precisamente ser formas de enseñanza alentadas por las características de nuestros formatos escolares (cf. Baquero, 2007).

Segundo momento: el giro situacional del sujeto a la situación (en tanto escolar).

El giro situacional refiere, como se señaló, al ascenso de los trabajos vigotskianos o neo vigotskianos en el campo de la psicología del desarrollo y educacional aunque en diálogo, en cierta forma, con otros trabajos cognitivos y piagetianos. Aún dentro de la variedad de perspectivas que podríamos reunir en este conjunto, resalta la discusión expresa de ciertos tópicos de la agenda de la psicología del desarrollo y educacional que vale la pena recordar. Por una parte, como se ha señalado con recurrencia y anticipáramos, existe una preocupación explícita

por la definición de unidades de análisis en la explicación psicológica. En segundo término, aparecerá una indagación consecuente acerca de los mecanismos y aspectos que explican la dirección que toman los procesos de desarrollo, problema que en forma expresa o tácita remite al de la diversidad de sus formas.

El tratamiento del problema de las unidades de análisis, como se sabe, lleva a considerar la actividad intersubjetiva un precursor genético del desarrollo del funcionamiento “intra subjetivo”. Como se comprenderá, esta tesis no carecerá de problemas, pero es la apertura de nuevos problemas lo que caracteriza, precisamente, la potencia de los giros que describimos. Pone en escena la necesidad de recuperar la tensión entre sujeto y situación para comprender los procesos de desarrollo y aprendizaje (Baquero, 2012). Así como en el giro “constructivista” destacamos el énfasis necesario en atrapar la especificidad de los procesos subjetivos de desarrollo y la especificidad, a su vez, de los objetos de conocimiento a abordar y la interacción entre ambos como unidad de análisis, en el giro situacional encontramos una preocupación persistente por atrapar la especificidad de los modos de desarrollo subjetivo o posiciones subjetivas en interacción con la especificidad de los escenarios culturales, en nuestro caso educativos/escolares y los mediadores semióticos puestos en juego. Como se comprenderá esto llevará a una ponderación por tanto, específica, de las situaciones en tanto escolares y de las posiciones subjetivas que allí se producen (cf. Daniels, 2010).

Como en los trabajos más refinados de la tradición constructivista, el foco estará situado en comprender que los procesos de desarrollo y construcción de conocimientos pueden leerse en clave de procesos de apropiación de prácticas culturales específicas. En las variantes posibles que esta misma noción posee, cabe destacar que aparece en la discusión contemporánea al interior de los Enfoques Socio Culturales, como un intento de eludir las connotaciones que puede guardar la clásica categoría de interiorización. Entre ellas, se alude a destacar el carácter recíproco de los procesos de apropiación sujeto/cultura, la simultaneidad de las formas de funcionamiento inter e intrasubjetivo y la necesidad de atrapar la multiplicidad de dimensiones de los procesos de constitución subjetiva, implicados en los mismos procesos de desarrollo y aprendizaje. Esto último se expresa en la atención creciente que han tenido en los desarrollos vigotskianos los aspectos vivenciales del desarrollo (Chaiklin, 2003; Rodríguez Arocho, 2009) y el hecho de destacar la presencia en los clásicos procesos de interiorización de fenómenos de identificación, que en algunos casos, llevan a entender los procesos de apropiación como conversión, es decir, variaciones sustantivas en las formas de identidad de los sujetos (cf. el clásico trabajo de Rogoff, 1997).

A modo de ilustración podemos destacar dos cuestiones que traen aparejadas esta variación de metáforas sobre los procesos de desarrollo en contextos educativos, como lo señalara Pintrich (cf. Pintrich, 1994). Se trata de cuestiones no carentes de polémicas al interior incluso de este paradigma. Por una parte, la idea de que los procesos de escritura son Procesos de naturaleza “avanzada” (cf. Wertsch, 1991) –o funciones Tipo 4 (cf. Rivière, 2003)-, con una altísima demanda de control consciente y voluntario y de revisión de los usos del habla. Esto se parenta con una tensión presente en nuestro campo de trabajo. El problema que en la

agenda de la psicología del desarrollo aparece como el de la continuidad/discontinuidad entre la construcción de saberes entre contextos espontáneos o escolares. Habla de una relativa continuidad y ruptura entre las adquisiciones del habla y la escritura, entre los procesos cotidianos y escolares, al fin. Esto plantea el delicado problema de las continuidades relativas a buscar entre la construcción de saberes previos y las experiencias de vida cotidiana transitadas y las ofrecidas en los escenarios escolares. Como se recordará, los mismos textos vigotskianos insinuaban por momentos la posibilidad de cierta continuidad entre adquisición del habla y de la escritura, como en *La prehistoria de la lengua escrita* (cf. Vigotsky, 1988), lo que seducía a los Goodman (cf. Goodman y Goodman, 1993) pero en otras ocasiones, como, nada menos, en *Pensamiento y Lenguaje* (cf. Vigotsky, 1993), aludía al trabajo diferencial y específico que representaba la escolarización para el desarrollo de las funciones psicológicas más desarrolladas como la escritura o las formas científicas de pensamiento, cosa que no seducía tanto a los autores referidos.

Es probable que la tensión expresada y expresa en la misma obra vigotskiana sea relativa a las diferencias que puedan establecerse entre el abordaje de la alfabetización inicial y los niveles crecientes de apropiación de la escritura, considerada, recuérdese, como la condición habilitante a las formas de funcionamiento semiótico más sofisticado, como las de la conceptualización científica misma. El contexto en que se inscribe el problema en *Pensamiento y Lenguaje* parece ser el de los efectos que producen las prácticas de escolarización sobre el desarrollo subjetivo y, es bueno destacar, esto incluía, a su juicio, el desarrollo y comprensión de nuevos motivos para los mismos procesos de aprendizaje. Esto es, implicaba el desarrollo de formas novedosas de trabajo intelectual como las que, no sin polémicas, pueden referirse como formas crecientemente descontextualizadas en el uso de los instrumentos semióticos (cf. Wertsch, 1991; Baquero, 2009). Como se sabe, trabajos dentro de la tradición de la psicología cultural, como el clásico trabajo de Scribner y Cole (cf. Scribner y Cole, 1981; Cole, 1996) intentando mostrar si aquellos efectos sobre el desarrollo eran producto del hecho de estar alfabetizados o de estar, a su vez, escolarizados dieron pistas importantes sobre la imposibilidad de escindir la apropiación de la escritura de sus prácticas de uso, considerando en forma particular, a su vez, las de su uso escolar/académico. Curiosamente, más allá de las observaciones críticas que podían hacerse a las prácticas de enseñanza tradicionales, el mero hecho de estar escolarizados provoca efectos notables sobre la vida cognitiva de los sujetos.

Para el tratamiento de las “dificultades” en la adquisición de la lengua escrita, desde el punto de vista de la demanda de trabajo cognitivo que implica y de su irreductibilidad a procesos “inferiores” de coordinación viso-motora o de mera codificación/decodificación, o su reducción a sumas de habilidades simples, esta tradición comparte con la del giro constructivista supuestos de importancia. Lo que nos interesa destacar aquí, en verdad, son las consecuencias que excediendo y aun implicando el problema de la adquisición de la escritura, permiten poner de relieve aspectos de importancia para el abordaje de los problemas de “fracaso escolar masivo” y la triste discusión en la región acerca de las sospechas sobre la educabilidad de los sujetos de sectores populares como hemos planteado en la introducción de este trabajo.

Del aprendizaje significativo al sentido de la experiencia escolar.

Desde ambos giros de importancia en psicología educacional y muchas veces aún en el afán de perseguir una suerte de intervención de corte “constructivista”, sostendré que hemos quedado limitados, muchas veces, a un escenario de tipo psicodidáctico, donde a las interacciones de tipo S-O abordadas ahora en su complejidad y sutileza hemos “añadido”, en parte, el problema de las interacciones sociales que suponemos auspiciantes del aprendizaje y desarrollo. Algo de esto se ilustra en torno a las discusiones sobre los alcances y límites de la categoría de Zona de Desarrollo Próximo o, más específicamente, sobre las interpretaciones “tipo andamiaje” que se han desarrollado sobre ella o la idea de una “ayuda ajustada” (cf. Baquero, 2006).

Sin embargo, diremos que hay cierto límite muchas veces en la figura de una suerte de individuo auxiliado por la actividad intersubjetiva/pedagógica que no permite atrapar con seriedad que se trata de un sujeto apropiándose de una práctica cultural compleja, participando de ellas, en el sentido de ser parte que bien ha destacado Rogoff (1997). Nuestros modelos de desarrollo psicológico poseen herramientas que nos permiten ver que el desarrollo no es sólo un sofisticado proceso de cambios de las representaciones mentales individuales internas de los sujetos –lo que constituye un nivel de análisis consistente y que podemos, y a veces debemos, constatar en nuestras prácticas evaluativo-escolares- sino que estos cambios deben considerarse como problema que sólo pueden explicarse entendiendo que se producen en el seno de actividades culturales específicas y complejas. Es decir, el mismo desarrollo puede ser ponderado como las variaciones producidas en los sujetos implicados en las actividades, en sus formas de comprenderlas y participar de ellas. Como se sabe, no debería implicar esto la renuncia a capturar los modos idiosincráticos de funcionamiento subjetivo, sino por el contrario, aportar a su comprensión y, sobre todo, atrapar la combinatoria específica de las relaciones de sujeto -con su singularidad- y situación con su especificidad (cf. Smolka, 2010).

El giro en las unidades de análisis de ambos paradigmas, que nos llevan a escapar del mito del individuo (cf. Benasayag y Schmidt, 2010) y de las miradas escisionistas en la explicación psicológica (Castorina y Baquero, 2005), abren la puerta para comprender que las posibilidades de aprendizaje de los sujetos se definen no sobre la sola base de las supuestas competencias y capacidades individuales, sino sobre esa combinatoria compleja que expresan las relaciones entre sujeto y situación. Los sujetos que “aparecen” como incapaces de aprender, de modo tan masivo y curiosamente pertenecientes a los sectores populares, expresan, sin duda, historias de aprendizajes previos diferentes a las esperadas o, como decíamos, de extrema pobreza, no ya sólo en sus condiciones de vida sino en la baja intensidad y riqueza de sus experiencias escolares acumuladas.

De modo que en nuestros proyectos escolares de base o aún en nuestras acciones focalizadas o específicas sobre la población que no ha alcanzado a alfabetizarse en los tiempos y modos escolarmente esperados, deberíamos estar especialmente atentos, como anticipáramos, a no dar tratamiento de individuos deficitarios sino de sujetos con historias generalmente duras, ricas de experiencias, pero no necesariamente en línea con el tipo de experiencias que reclamamos o intentamos promover en los escenarios escolares (cf. Terigi, 2009).

Por último, sùmese a esto, la necesidad de atender con seriedad a las que podemos denominar

“las crisis”, en plural, de lo escolar. Como hemos desarrollado en otros sitios, el esfuerzo de los giros mencionados nos deben situar en la obligación de no operar reductivamente sobre los procesos de tipo cognitivo en forma aislada y, menos aún, de evitar pensar que los desafíos de generar prácticas de enseñanza alternativas reflejan problemas meramente técnicos de aplicación de saberes psicológicos (cf. Baquero, 2007). La historia reflejada, por ejemplo, por el giro constructivista a propósito de la misma alfabetización inicial, como queda reflejada en las reflexiones de Lerner (cf. Lerner, 2010) atendiendo crecientemente a la especificidad de los objetos y los escenarios escolares, nos obliga a atender a una de las crisis que parece de mayor gravedad en lo escolar. Me refiero a la que varios autores han señalado como crisis de sentido del proyecto escolar moderno, la incertidumbre que genera simultáneamente la caída de un futuro promesa, expresando los lineales ideales de progreso modernos, y las formas de autoridad y lazos que promovían los dispositivos modernos.

Comprender los motivos de la desmotivación, la impotencia de muchas de nuestras acciones, el peligro de las tentadoras prácticas de etiquetamiento que reenvían la explicación del fracaso –una vez más– a los supuestos déficit de los sujetos, se vuelven cruciales para la posibilidad de generar prácticas educativas genuinamente alternativas y, porque no, emancipatorias (cf. Greco, 2012). Esto requiere volver, si se quiere, significativa la experiencia escolar misma, no sólo sus contenidos u objetos. Algo en ella debe comunicar confianza, permitir y habilitar la experiencia de aprender y arribar a logros o destinos no siempre planificados o previsibles fatalmente de antemano. Es decir, que algo hable allí de libertad.

Bibliografía

- BAQUERO, R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”, en Cuadernos de Pedagogía Rosario Año IV n 9, 71-85. 2001. Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, ISBN: 987-1081-37-5.
- ___ (2004) “Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar”, en CASTORINA, J. A. Y DUBROVSKY, S. (comps.), Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsty, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires. ISBN: 987-538-114-4.
- ___(2006) “Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación” en Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones Nro. 16. NEES/UNCPBA.
- ___ (2007) “Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar” en BAQUERO, R., DIKER, G. Y FRIGERIO, G. (comps.) Las formas de lo escolar. Serie educación, Bs. As.: Del estante editorial.
- ___ (2008) “De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas” en BAQUERO, R.; PEREZ, A. Y TOSCANO, A (comps.) Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Homo Sapiens, Rosario, Argentina.
- ___ (2009). “Desarrollo psicológico y escolarización en los Enfoques Socio- Culturales: nuevos sentidos de un viejo problema”, en Avances en Psicología Latinoamericana, 27(2), 263-280.
- ___ (2012) “Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico” en CARRETERO, Mario y CASTORINA, José (eds) Desarrollo Cognitivo y Educación, Vol 1, Buenos Aires: Paidós.

- ___ y TERIGI, F. (1996) “En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”, en *Apuntes Pedagógicos*, N° 2.
- ___; PEREZ, A. y TOSCANO, A. (comps.) (2008) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- ___; CIMOLAI, S. y LUCAS, J. (2009) “De la aplicación a la implicación. Algunos problemas de las relaciones entre psicología y educación en la configuración de la investigación psico-educativa”, V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa, Universidad del Comahue, Cipoletti, 21 a 23 Octubre 2009
- CASTEDO, M. (2010) “Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980 – 2010” *Lectura y Vida* V.31 N. 4 p. 35-68. Diciembre 2010.
- BENASAYAG, M. y SCHMIT, G. (2010) *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BERLINER, D. C. (1993) “The 100-year journey of educational psychology: From interest, to disdain, to respect for practice”. In T. K. FAGAN and G. R. VANDEN-BOS (eds), *Exploring applied psychology: Origins and critical analysis*. Washington, DC: American Psychological Association.
- CASTORINA, J. A. (2007) “El cambio conceptual en psicología”. En: J. A. CASTORINA, *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires: Aique.
- ___ y BAQUERO, R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Bs As.: Amorrortu Editores.
- CHAIKLIN, S. (2003) “The zone of proximal development in Vygotsky’s theory of learning and school instruction”, en A. KOZULIN, B. GINDIS, V. S. AGEYEV y S. M. MILLER, (Eds.), *Vygotsky’s educational theory in cultural context*, (pp.39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
- COLE, M. (1996) *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- COLL, C. (1983) “Las aportaciones de la Psicología a la Educación. El caso de la Psicología Genética y de los aprendizajes escolares” en COLL C. *Psicología Genética y aprendizajes escolares*, Siglo XXI, Madrid.
- ___ (1998) “La Teoría Psicogenética y los procesos de construcción de conocimiento en el aula” en *VVAA Piaget en la educación*, México:Paidós.
- DANIELS, H. (2010) “Situating pedagogy: moving beyond an interactional account” *Pedagogies: An International Journal* Vol. 5, No. 1, January–March 2010, 27–36.
- ___ (2011) “Vygotsky and Psychology”, en U. GOSWAMI (Ed.) *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, 2da edición, (pp.673-698). Sussex: Wiley-Blackwell.
- FERREIRO, E. (1991) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Bs. As.: CEAL.
- ___ y TEBEROSKY, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FRIGERIO, G. (2004) “La (no) inexorable desigualdad”, *Revista Ciudadanos*, abril 2004.
- GOODMAN Y. y GOODMAN K. (1993) “Vigotsky desde la perspectiva del lenguaje total” en MOLL L. (ed.) *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología socio-histórica en educación*, Aique, Bs. As.
- ___; REYES, I. y MCARTHUR, K. (2006) “Emilia Ferreiro: searching for children’s understandings about literacy as a cultural object”. *Language Arts*; Mar. 2005, Vol. 82 Issue 4, p318-323.

- GRECO, M. B. (2012) Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática, Bs As.: NOVEDUC.
- HATANO, G. (1993). "Time to Merge Vygotskian and Constructivist Conceptions of Knowledge Acquisition", en E. FORMAN, M. MINICK. Y C. ADDISON STONE (Eds.). Contexts for Learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development, (pp. 163-158). New York: Oxford University Press.
- LERNER, D. (2010) "Notas para reconstruir una historia" en CASTEDO, M. (2010) "Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980 – 2010". Lectura y Vida • 2010/V31/No.4.
- PINTRICH, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational Psychology". En: Educational Psychologist, 29 (3), 137-148.
- RIVIÈRE, A. (2003) "Desarrollo y educación. El papel de la educación en el "diseño" del desarrollo humano" en ANGEL RIVIÈRE Obras Escogidas Volumen III Metarrepresentación y semiosis, Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- RODRIGUEZ AROCHO, W. (2009). "Los conceptos de vivencia y situación social del desarrollo: Reflexiones en torno a su lugar en el modelo teórico de Lev S. Vygotski", Conferencia magistral ofrecida en el Tercer Simposio sobre la Tutoría para el Desarrollo Humano, Universidad Autónoma de Nuevo León, México, 13 de marzo de 2009.
- ROGOFF, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: WERTSCH, DEL RÍO Y ALVAREZ A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- SCRIBNER, S., y COLE, M. (1981). Psychology of literacy. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- SMOLKA, A. B. (2010) "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en ELICHIRY Nora (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Bs As.: Manantial.
- TERIGI, F. (2009) "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional." Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 50, mayo-agosto, 2009, pp. 23-39 OEI.
- ___ y WOLMAN, S. (2007) "Sistema de numeración: Consideraciones acerca de su enseñanza" Revista Iberoamericana de Educación Número 43: Enero-Abril / Janeiro-Abril 2007 pp 59-83.
- VIGOTSKY L. (1988) "La prehistoria del lenguaje escrito" en VIGOTSKY Lev El desarrollo de los procesos psicológicos superiores México: Crítica Grijalbo.
- ___ (1993) Pensamiento y lenguaje, en VIGOTSKY Lev Obras escogidas T. II, Madrid: Visor-MEC.
- WEISZ, T. (2010) "Para desnaturalizar el fracaso" en CASTEDO, M. "Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980 – 2010" op. cit.
- WERTSCH J. (1991) Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Ed. cast.: Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor, 1993.].
- YORIS, E. (2011) "Plan Fines: recuperando el espacio perdido" (inédito).

Ricardo Jorge Baquero

Profesor Titular Regular de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Quilmes. - rjbaquero@gmail.com -

Movimientos populares y procesos formativos

Norma Michi
Álvaro Javier Di Matteo
Diana Vila
Aceptado Julio 2012

Resumen

Con este artículo nos proponemos contribuir a los debates y reflexiones sobre la producción de subjetividades como parte de la experiencia de movimientos sociales. Tomamos como campo de referencia un recorte dentro ese complejo campo, el de los movimientos que caracterizamos como populares, por tener dos características: luchan contra formas de desposesión, opresión y explotación y lo hacen con fuerte protagonismo de sujetos pertenecientes a las clases subalternas y que además se identifican como autónomos del capital, del estado, partidos políticos, iglesias y centrales sindicales. Adoptamos como campo conceptual algunos aportes del materialismo cultural, en especial los de E. P. Thompson y de diversos autores latinoamericanos (Vilas, Zemelman, Quijano). A partir de nuestra experiencia en educación popular en diálogo con la producción teórica, exponemos nuestro enfoque de análisis sobre la relación mutuamente influyente entre la producción de los movimientos (y su consiguiente construcción de cultura) y la producción de subjetividades. Finalmente, reseñamos algunos resultados de nuestro trabajo en relación con los procesos de formación dentro de esos movimientos en dos instancias: los espacios-momentos de “formación” y los espacios-momentos que “también son formativos”.

Palabras clave: Movimientos sociales – educación - prácticas sociales – subjetividades – conciencia

Abstract

The aim of this article is to contribute to debates and reflections about the production of subjectivities as a part of the social movements experience. We chose as a reference, within this complex field, those movements characterized as populars, due to two main features: they fight against several forms of oppression and exploitation with a strong leadership of persons belonging to subordinate classes and, besides, they identify themselves as autonomous from Capital, State, political parties, churches and Unions. As a conceptual field, we adopt

some contributions from the cultural materialism, specially, those coming from E. P. Thompson and others Latin American authors (Vilas, Zemelman, Quijano). Starting from our experience in Popular Education in dialogue with theoretical production, we present our analysis approach over the relationship, mutually influential, between the production of the movements (and its consequent construction of culture) and the production of subjectivities. Finally, we review some results of our work in relation with formation processes within those movements in two aspects: space-moments of “formation” and space-moments that are “also formatives”.

Keywords: Social movements - education – social practices - subjectivities - conscience

Introducción

Como equipo de trabajo nos posicionamos en la perspectiva de la Educación Popular y, a partir de ella, intentamos desarrollar nuestra experiencia de investigación y el trabajo de extensión universitaria junto a organizaciones populares. En ese cruce de investigación, desarrollo de experiencias educativas en organizaciones, docencia universitaria y reflexión teórica, van emergiendo algunos problemas y puntos de indagación.

Estos problemas pueden ubicarse en un campo más amplio de preocupaciones, que se ha ido configurando y que se nutre de los esfuerzos por comprender tanto los procesos de movilización popular, como las actividades educativas entre adultos de las clases populares.

Se trata de un comprender que es, por supuesto, valorativo, preocupado por los límites y posibilidades que las experiencias organizativas y pedagógicas nos ofrecen, de cara a un proyecto social alternativo. Esto supone tanto asumir el compromiso de orientar nuestra praxis educativa y de investigación por esos valores, como la consiguiente responsabilidad de lograr la lucidez necesaria que contribuya a potenciar las prácticas. De esta forma, nos alejamos de pretendidas asepsias o distancias con el “objeto de estudio”, entendidas como sinónimos de rigurosidad epistémica y de su opuesto que no sale de una mirada complaciente. Preferimos esta perspectiva que requiere de nosotros una vigilancia permanente sobre nuestra tarea.

Afortunadamente, en los últimos años, es creciente el interés suscitado por las experiencias educativas llevadas adelante por organizaciones sociales o articuladas con estas. Entre ellas han recibido una especial atención las que utilizan el dispositivo escolar o se acercan a los contenidos y exigencias del sistema educativo. Si bien entendemos que no se puede limitar la amplia variedad de prácticas educativas relacionadas al mundo de las organizaciones¹ a las experiencias de escuela, celebramos que se sumen nuevos actores y dimensiones a la reflexión conceptual y sobre la práctica.

1. Por razones de espacio nos excusamos de citar a quienes están llevando adelante estos trabajos, simplemente señalamos el crecimiento numérico de ponencias presentadas en congresos y la conformación de grupos de investigación. Se puede ver al respecto el trabajo de Baraldo (2009 a y b)

Con este trabajo nos proponemos contribuir a esos debates y reflexiones desde nuestra perspectiva referida a la producción de subjetividad en las experiencias populares de organización. Las preocupaciones y reflexiones que siguen son nuestras en un sentido limitado. En gran medida reflejan un diálogo más amplio, con compañeras y compañeros del mundo de las organizaciones populares, así como del campo académico².

Se trata de reflexiones y de conocimientos que, por otra parte, no pueden sustraerse de esa condición planteada por Castoriadis (1999): son siempre fragmentarios y provisionales.

Constituyen un momento de síntesis en la comprensión de la realidad que puede posibilitar seguir avanzando pero, si se convierten en dogmas, serán un obstáculo para nuevos momentos de comprensión y de acción.

Movimientos y organizaciones sociales. Algunas especificaciones y un acercamiento desde lo pedagógico.

Con nuestro trabajo no pretendemos abarcar el enorme abanico de experiencias asociativas que podrían incluirse dentro de la categoría movimientos sociales, una de las más utilizadas en ciencias sociales para pensar la realidad organizativa y las luchas sociales. Antes bien, tomamos como campo de referencia un recorte dentro ese complejo campo, deteniéndonos en los que identificamos como populares, por tener dos características: luchan contra formas de desposesión, opresión y explotación³ y lo hacen con fuerte protagonismo de sujetos pertenecientes a las clases subalternas.

Situándonos en el escenario nacional, podemos hacer una nueva especificación, referida a los movimientos con los que interactuamos y a los que nos referimos en este trabajo, que es importante en la medida que nos ayuda a acotar el alcance de las afirmaciones que desarrollaremos. Muchos de los movimientos populares, se definen como *autónomos*⁴ respecto del capital y de instituciones como el estado, los partidos políticos, iglesias y sindicatos, lo que, de manera simplificada, puede ser pensado como el resultado de la crisis de las referencias y de las instituciones políticas, décadas atrás. Esto no significa que los movimientos estén aislados de esas instituciones, sino que lo que se está enfatizando es que las iniciativas y decisiones se toman en sus espacios de deliberación y no en instancias superiores y separadas.

2. Agradecemos especialmente a Rosana Pasquale, Adelaida Benvegnú y Anahí Guelman sus comentarios y señalamientos sobre este trabajo. Esperamos haberlos contemplado sin por eso eludir nuestra responsabilidad sobre el producto.

3. Tomamos de Vilas, en un principio (Michi, 2010), la caracterización de lo popular como de articulación de “explotación económica, opresión política y pobreza” (1998, p. 325). Con Seoane, Taddei y Algranati (2010) coincidimos en sumar la categoría “desposesión” que toman de Harvey.

4. Si bien la cuestión de la autonomía es compleja y fuente de múltiples interpretaciones y debates, aquí nos referimos a ella como lo contrario a la dependencia del capital e institucional. En este mismo texto nos vamos a referir a las categorías autonomía relativa y autonomía variable de Williams. Con esto queremos enfatizar que el carácter de autónomo siempre es relativo, en tanto ninguna actividad humana puede quedar fuera de las presiones y límites planteados por la hegemonía. Para ampliar sobre los debates sobre la categoría autonomía ver: Thwaites Rey (2004), Dri (2006), Michi (2010), Gluz, (2009), Burgos, Gluz y Karolinski (2008), Castoriadis (1999).

Esto tiene varias consecuencias en los hechos y también en la investigación⁵.

Dentro de los *movimientos sociales populares autónomos* identificamos tres campos de acción, que no deben ser pensados de manera rígida o aislada, sino al contrario, sumamente vinculados.

Nos referimos a: a) la lucha social y política, b) la articulación con otras organizaciones para la disputa por la totalidad social y c) las instancias de autogestión y autogobierno en sus territorios. Estos tres campos de acción⁶, representan procesos específicos a la hora de producir cultura y subjetividades.

Los *movimientos sociales populares y autónomos* se caracterizan por reunir dos rasgos más:

a) atribuyen relevancia similar a los tres campos de acción; y b) desarrollan experiencias significativas en la educación de sus miembros, e incluso, algunas llevan adelante proyectos de escuela.

A partir de la búsqueda de comprensión de las prácticas educativas que se producen en ellos, adjudicamos a la relación entre el proceso de construcción de los movimientos (con su correspondiente producción cultural) y la producción de subjetividades⁷ una atención particular ya que la consideramos central. A estos procesos y a su relación, los miramos desde una perspectiva pedagógica, por dos razones: la producción de la organización y su cultura tiene efectos formativos sobre las personas y además en los mismos movimientos, pueden (y con frecuencia, suelen) pensarse desde una reflexión pedagógica en el sentido de producir y potenciar esos efectos formativos.

Pensar pedagógicamente las *experiencias* (como prácticas significadas) que atraviesan los participantes de movimientos populares, nos lleva a sostener que no puede distanciarse la visión de lo que sucede en los momentos educativos sistemáticos, como un curso de formación o una escuela propia de una organización, de la dinámica cultural del movimiento. Los momentos educativos sistemáticos son parte de un proceso más amplio que, por sí mismo, está dando forma a las subjetividades.

5. El campo problemático de los movimientos sociales se va conformando por la práctica significada de diversas agrupaciones y por la práctica académica. En ambas, la categoría movimiento tiene una amplia utilización e incluye, con cierta frecuencia, a organizaciones que de alguna forma integran partidos políticos o centrales sindicales. Podríamos sostener que la condición de autonomía es inherente a la categoría movimiento social, sin embargo, preferimos agregar esta aclaración para no excluir a los no autónomos ya que entendemos que estas organizaciones pueden formar parte de movimientos en sentido amplio, como por ejemplo, el movimiento de desocupados o piqueteros o de fábricas recuperadas, tomados como un todo. Por supuesto, la autonomía no remite, para nosotros a asepsia o despolitización y, reiteramos, es siempre relativa o variable.

6. Y pensamos que de la relevancia que se le otorga a estos tres campos podría hacerse claras distinciones dentro de los movimientos sociales. Como ejemplo, podemos señalar que es muy diferente un movimiento que pone sus mayores energías y recursos en las acciones de lucha del que lo hace en el autogobierno y la autogestión.

7. Nos referimos a varios trabajos de investigación individuales y al que compartimos radicado en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján: "Prácticas pedagógicas en organizaciones populares. Estudio sobre el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina". En este artículo retomamos varias ponencias presentadas en los últimos años en congresos y jornadas, las que se detallan en la bibliografía. Williams (1980).

Por lo tanto, cuando nos proponemos comprender lo que ocurre alrededor de los saberes y conocimientos en una actividad formativa de una organización o movimiento social, necesitamos tener una mirada amplia sobre los conocimientos que se ponen en juego. Necesitamos referenciarlos en prácticas organizativas y de movilización más generales. Esta mirada lleva a poner en cuestión las dicotomías entre tipos de saberes (elaborados vs. populares, universales vs. particulares, científicos vs. sentido común, entre muchas).

En el proceso de producción de los movimientos y de su cultura, se van construyendo síntesis (con diversos grados de provisoriedad y de integralidad) entre conocimientos de muy diverso origen, los que siguen en construcción en la praxis cotidiana y son objeto de recuperación, transmisión y recreación constante. La producción, recuperación, recreación de conocimientos es uno de los elementos centrales de la producción cultural a la que nos referimos.

Sostenemos entonces que los movimientos producen *cultura* (que incluye conocimientos diversos, por supuesto) en los tres campos. Una cultura que, si bien es en diversas medidas alternativa a la cultura de la totalidad social, no puede entenderse por fuera ella, en la medida que está sometida a sus presiones y a sus límites⁸. La construcción de los movimientos populares se orienta, justamente, a resistir a esas presiones y a la ampliación de los límites, a partir del acrecentamiento de su *autonomía relativa*⁹. Es fundamental, entonces, el papel que juegan estos tres campos, en tanto experiencias, que intervienen en la construcción de subjetividades y como espacios de producción cultural a partir de la consolidación de esas experiencias en prácticas, formas institucionales, objetos, discursos¹⁰. En estas cuestiones nos detendremos a continuación.

Sobre la producción del movimiento y producción de cultura.

Nuestra praxis pedagógica con los movimientos, como decíamos, está en permanente diálogo con las tradiciones del pensamiento social crítico y, muy específicamente, con la de educación popular de adultos. Retomamos aquí algunas de las preocupaciones significativas de estas tradiciones: la cuestión de la conciencia de clase y de la cultura de clase. Es bien sabido el lugar que ocupa esta temática en el marxismo y las búsquedas y debates que se suscitaron desde los textos primigenios de Freire.

En su estudio histórico en la Inglaterra de los siglos XVIII y XIX sobre la formación de la clase obrera publicado en 1963, Edward Thompson aborda de lleno la relación entre conciencia-experiencia-cultura y coloca en un lugar central a la lucha de clases.

8. Williams (1980).

9. Williams (1982, 2001); Michi, Di Matteo y Vila (2007); Michi (2010).

10. Thompson (1989a).

Así lo expresa en el prefacio de ese libro:

... la clase cobra existencia cuando algunos hombres, de resultas de sus experiencias comunes (heredadas o compartidas), sienten y articulan la identidad de sus intereses a la vez comunes a ellos mismos y frente a otros hombres cuyos intereses son distintos (y habitualmente opuestos a los suyos). La experiencia de clase está ampliamente determinada por las relaciones de producción en las que los hombres nacen, o en las que entran de manera involuntaria. La conciencia de clase es la forma en que se expresan estas experiencias en términos culturales: encarnadas en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales. Si bien la experiencia aparece como algo determinado, la conciencia de clase no lo está. Podemos ver una cierta lógica en las respuestas de grupos laborales similares que tienen experiencias similares, pero no podemos formular ninguna ley. La conciencia de clase surge del mismo modo en distintos momentos y lugares, pero nunca surge exactamente de la misma forma (1989a; pág.: XIV, cursiva en el original).

Así, entendemos con Thompson a la clase como una relación. No se trata de estructura ni de categoría, sino de un proceso dinámico que se conforma tanto en las experiencias comunes, como en el reconocimiento de intereses compartidos y en la lucha. No se trata, para este autor, de comprender lo que le sucede a sujetos individuales, sino a un colectivo que va conformando una “conciencia” a partir de la experiencia, que es histórica, y, a su vez, se materializa en diversas expresiones culturales y que, como tales, forman parte de la experiencia de nuevos sujetos. Para Thompson entonces, la conciencia de clase se construye y expresa en y con el reconocimiento de “identidad de intereses”, “frente a los de otras clases”, va conformando “la aspiración a un sistema alternativo [que se] encarna en formas institucionales” (p. 423). Apropiándonos de los aportes del autor, vemos claramente la vinculación entre la determinación en las relaciones sociales de producción y la construcción y consolidación/materialización de la “conciencia” en tradiciones, sistemas de valores, ideas y formas institucionales, que generan, a su vez, las condiciones para la continuidad en la construcción cultural de la conciencia. En este sentido, pueden interpretarse las palabras de Thompson que hemos citado más arriba: “si bien la experiencia aparece como algo determinado, la conciencia de clase no lo está”. Esta mirada representa además una toma de partido, que lo aleja tanto del marxismo mecanicista, como del vanguardismo y también del estructuralismo althusseriano y sus derivados. La clase, la experiencia, la conciencia y las formas culturales propias, no están desvinculadas de los determinantes objetivos pero tampoco tienen un destino marcado. Así lo precisa en otro texto:

... las gentes se encuentran en una sociedad estructurada en modos determinados (cruciales, pero no exclusivamente en relaciones de producción), experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónico, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas, no las primeras, fases del proceso real histórico (1989b: 37).

En suma, la cultura de la clase está atada a la existencia, que no puede entenderse por fuera de la lucha de clases. La clase se va conformando en la lucha contra el oponente y en el reconocimiento de intereses en común, y va consolidándose en las formas culturales que ella misma crea. Esta posición no supone el aislamiento respecto de otras clases dentro de la totalidad social, pero sí reconoce cierta especificidad dada por las experiencias diferenciadas que combinan lo heredado con lo que se está gestando. La cultura también es, en ciertos períodos, “campo de batalla de clase” (Thompson 1989a: 451).

Esta perspectiva nos auxilia en la caracterización de los movimientos sociales a los que nos referimos: en la confrontación con el adversario y en el reconocimiento de los iguales dentro de la lucha, se conforman identidades (Thompson, 1989a y B; Fernandes, 2005; Vilas, 1998, para tomar algunos ejemplos). Pero no se trata de identidades que tienen necesariamente la forma de la clase obrera. Esas identidades son siempre contingentes, pero sobre la base de lo permanente que venimos destacando: la desposesión, la explotación y la opresión ejercidas sobre el sujeto popular¹¹ (Vilas, op. cit. Seoane, et al, op. cit.). Consideramos, a partir de nuestra experiencia de trabajo, que es pertinente el análisis de clase en el sentido que propone Thompson, en tanto enfatiza su constitución por la lucha sin desconocer ni sobreestimar las determinaciones de las relaciones sociales de producción. De esta forma nos distanciamos de quienes reniegan del reconocimiento de la conflictividad de clase en el devenir de estos movimientos sociales, sosteniendo que se orientan a una disputa meramente socio-cultural o exclusivamente por valores postmateriales.

Tal vez, estas características se correspondan con movimientos sociales de países centrales o de algunos sectores de los periféricos, mas no con los movimientos sociales populares más significativos en América Latina.

A partir de estos aportes pueden retomarse tres preocupaciones que se vienen debatiendo alrededor de la problemática de los movimientos sociales, que contienen elementos significativos para la acción educativa: a) el papel de las relaciones microsociales, intersubjetivas, y su valor político; b) lo que en algunos movimientos se define como lo “prefigurativo”, la búsqueda de poner en acto, en el hoy, horizontes o proyectos políticos; c) el papel de la subjetividad y del sujeto.

a) Respecto del primer punto, las relaciones microsociales e intersubjetivas, Boaventura De Sousa Santos (2001) sostiene que los “Nuevos Movimientos Sociales”, cuando procuran la emancipación, se constituyen en una crítica de las formas de regulación del capitalismo que incluyen las “relaciones sociales de reproducción social y a las relaciones sociales en la producción” (op. cit: 179). El autor se basa en que esta regulación capitalista abarca cada vez más lo cotidiano, el espacio privilegiado de la inter-subjetividad. En ese espacio, en el que “la opresión se hace vivencia”, pueden desarrollarse también *experiencias de emancipación* y en eso los movimientos sociales tienen un papel fundamental, en tanto construyen un sujeto

11. Para comprender los movimientos latinoamericanos, consideramos fundamental lo planteado por Aníbal Quijano (2000) respecto de las relaciones generadas por la colonialidad entre clase, etnia y género.

colectivo, formas de autogobierno y de autogestión y renovadas relaciones entre los sujetos¹². El mismo énfasis en la relevancia política de los espacios microsociales puede encontrarse en el trabajo de Hugo Zemelman. Según este autor, pueden detectarse distintos planos de emergencia de lógicas contestatarias del orden dominante¹³ que el discurso del poder niega sistemáticamente.

b) Varios autores avanzan respecto de poner en acto lo que se propone para la nueva sociedad. Señalan que los movimientos sociales, en este proceso de conformar simultáneamente identidades y reconocer oponentes, también van configurando, con diversas amplitudes y horizontes, la disputa por la totalidad social que no es mera negación, sino que también es afirmación sobre cómo debiera ser esa realidad histórica a la que se aspira, lo que nos coloca frente a la noción de proyecto. En relación con ese proyecto, cobra relevancia un objetivo que muchos movimientos afirman, de desarrollar en la actualidad prácticas alternativas que contienen elementos utópicos: la intención de la *anticipación* o gestación del *inédito viable* (Freire, 1991) o de *prefiguración* (Mazzeo, 2004, 2007; Ouviaña, 2007, 2011) de la sociedad a la que aspiran. Muy cerca de ello, Tapia nos sugiere, además, la importancia política de lo que conceptualiza como “*factualización de alternativas*”:

Uno de los rasgos del desarrollo del movimiento social es que su accionar tiende a incluir ya no sólo la protesta o la demanda, sino también la factualización de las formas alternativas de apropiación, organización y dirección de recursos y procesos sociales y políticos. (...) es un arma de lucha dirigida a convencer al estado y a la sociedad civil de la posibilidad de hacer, organizar, dirigir y vivir las cosas de otro modo, la capacidad ya desarrollada por el movimiento para pasar de la crítica a la reorganización de las cosas (p. 60).

Tal como anticipábamos, la posibilidad de configurar la vida y las relaciones sociales como disputa al capitalismo en términos prefigurativos, requiere del aumento de la *autonomía relativa* (o *variable*) de instituciones y prácticas culturales (Williams, 1982).

Entendemos por autonomía relativa o variable la distancia de la experiencia respecto del proceso de reproducción en su nivel más determinado. La mayor determinación está directamente asociada a las relaciones sociales de producción (“determinación, en última instancia por la economía”). Esa distancia, al igual que toda práctica social, es histórica y puede aumentar en situaciones en las que el poder está disperso (por crisis en el bloque de poder o por la intensidad del conflicto entre las clases).

c) Por último, la figura del *sujeto* comienza a valorarse en el discurso académico sobre los movimientos populares y también al interior de muchas de estas organizaciones. No nos re

12. Coincidimos con De Sousa cuando afirma que reconocer la relevancia de esta dimensión en los movimientos sociales, no significa que los movimientos deben actuar exclusivamente en el campo de la subjetividad abandonando las disputas vinculadas con el Estado y las clases dominantes.

13. “Todo el tiempo se nos está diciendo que no existe ese nivel micrológico, que solamente existe el nivel de lo macrosocial, que solamente existen los sujetos que son reconocidos por el Estado, por lo instituido...” (Zemelman, 2006, p 70) Milton Santos (2005) sostiene también que frente a la globalización capitalista están las posibilidades del espacio local de generar nuevas horizontalidades que apunten a construir otra globalización “capaz de restaurar el hombre en su dignidad” (pág.: 260, traducción nuestra).

ferimos al sujeto como entidad abstracta, ni destacando el individualismo como valor, sino al sujeto como protagonista de la construcción del mundo (y aquí no importa que hablemos de individuos o de colectivos), que nunca está dado de manera completa.

Nos referimos al mismo tiempo al sujeto como persona, aquí sí, individuo, con sus dimensiones intelectuales, afectivas, con intención, voluntad, expectativas, deseos. Esto que afirmamos acerca del sujeto está contenido en la noción de *subjetividad*, imprecisa, probablemente por ser muy amplia. Esta noción nos sugiere que hay un conjunto de fenómenos que, si bien se producen en el marco de relaciones sociales, no están predestinados por estas, porque emergen en una sociedad conflictiva que renueva día a día los sentidos, los problemas, los imaginarios. Es decir, emergen en la historia.

Educación popular, subjetividad y formación en los movimientos sociales populares.

Los debates sobre los movimientos sociales, y el acercamiento a las nociones de conciencia, construcción de subjetividad y experiencia, nos permiten pensar de modo específico las acciones educativas en movimientos sociales populares.

Las acciones educativas intencionales definidas como de Educación Popular, se inscriben en una relación que les es previa y las enmarca, una relación de influencia mutua entre la experiencia organizativa y la subjetividad en construcción.

Un acercamiento valioso respecto de la experiencia de educación de los movimientos sociales populares proviene de la pedagogía, reelaborada a partir de la práctica de un muy importante movimiento social, el MST de Brasil. Así expresa Roselí Caldart (2000) el vínculo entre la experiencia del movimiento social y la producción de subjetividad:

El proceso a través del cual un trabajador sin tierra se transforma en un Sin Tierra, o sea, un trabajador organizado en un movimiento social, es un proceso de formación por excelencia. Simbólicamente, basta prestar atención a la mirada de este trabajador o de esta trabajadora: la mirada, que antes no se desprendía del suelo, ahora se eleva y es capaz de encontrar otra mirada, reflejando en ella el brillo de quien pasó a creer que puede ser sujeto de la historia; o bien la indignación, de quien no admite ser más sacado de la rueda, y la autoconfianza de quien no se siente más solo. La educación que pretendemos no necesita ser mucho más que el despliegue de esta pedagogía viva (p. 80) (traducción nuestra)¹⁴.

14. Es interesante observar que Estela Quintar utiliza una simbología parecida la expresión “levantar la mirada”, al referirse al “sujeto erguido”, capaz de colocarse frente al mundo como protagonista lúcido: “...si se rescata el concepto de sujeto erguido que se coloca frente a sus circunstancias, así como la idea de que el pensamiento es un acto de resistencia, no un acto de repetición, entonces, la idea de la potencia toma una significación muy concreta. ¿Qué es potenciar al sujeto? No es zafarlo totalmente de sus circunstancias, sino crear las condiciones para que pueda reconocerlas, no solamente como límites o como determinaciones que lo mutilan, sino también, haciendo un analogismo con una idea de Antonio Machado, no ya como muros, sino como puertas abiertas al campo.” (en Rivas Díaz, 2005, 12).

En principio, esta perspectiva representa una forma de concebir política y pedagógicamente la experiencia, y, en tal sentido, comprenderla y diseñar acciones formativas. Tal concepción es resultado de un esfuerzo por dilucidar la relación entre la experiencia y la subjetividad: elevar la mirada, pasar a creer, indignarse, no admitir, sentir, son las acciones que caracterizan a esa nueva subjetividad.

Esta mirada supone afirmar que la subjetividad cobra forma en la acción, en la práctica social de los sujetos implicados.

Se plantea, al igual que lo hace Thompson, en oposición a una idea arraigada de que la conciencia es un estado previo a la acción, lo que aplicado a expresiones como “conciencia de clase”, ha llevado a conclusiones políticas al menos discutibles, donde la verdad de una clase la posee alguien con una posición y experiencia externa a la misma.

En la perspectiva de Caldart la acción colectiva produce una nueva subjetividad. La actividad educativa sistemática es pensada y proyectada como continuidad de esa relación entre experiencia y subjetividad.

De otro modo, podemos decir que la Educación Popular en las organizaciones, en tanto acción intencional, va a desarrollarse inmersa en una pedagogía viva, producto de la lucha y la construcción de organización. En esa pedagogía viva se da la posibilidad de que tomen forma saberes de clase y que se consoliden construcciones que expresan la conciencia de clase. De ese modo nos estamos situando en las tradiciones gramsciana y freireana, que señalan la imposibilidad de escindir lo político y lo pedagógico.

Los procesos formativos, allí donde se construye subjetividad y cultura, están imbricados en esa misma construcción, y por eso, la distinción entre proceso y producto se torna sumamente difícil. Es experiencia que está en proceso, que no está consolidada, que está constituyéndose en situaciones, aun cuando en esos procesos entren en juego saberes constituidos previamente. Estamos en realidad en el terreno de la *praxis*¹⁵ y de la *historia*.

Las formas de la educación en los movimientos.

Permítasenos nuevamente detenernos en algunas opciones conceptuales que fuimos asumiendo a partir de nuestro trabajo.

Como es bien sabido, la categorización de este tipo de experiencias es muy polémica; una polémica que nos llega desde los '60 y que en los últimos años se ha revitalizado a partir de la gestación de variadas prácticas educativas y de los análisis académicos y políticos que suscitaron. Nuevamente, la polémica comprende tanto el campo de la práctica social educativa como los estudios sobre ella.

La ya clásica categorización en tres tipos de procesos: formales, no formales e informales¹⁶, sigue cosechando defensores y detractores. Sin embargo, parece existir consenso en un par de cuestiones. Por un lado, la dificultad de utilizar esa clasificación que tiene límites borrosos entre categorías en realidades complejas.

15. La entendemos como práctica conciente, que tiene la intención de transformación de la realidad y de los sujetos. Esta noción la desarrollamos con mayor detalle en otros textos, por ejemplo, Michi 2010.

16. Dicen al respecto las integrantes del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: “La clasifi-

Y por otro lado, que la modalidad escolar o formal no deja de ser su referencia central. Estas críticas condujeron a Romero Brest a formular una propuesta complementaria que caracteriza las experiencias por grados de formalidad en las diversas dimensiones de análisis (Sirvent et al, 2006).

Si bien adherimos a estas críticas, estimamos que es conveniente seguir identificando al menos tres tipos de procesos educativos, aunque no nos satisfagan los nombres de las clases planteadas por Coombs. Esta posición la sostenemos frente a otras categorizaciones que suelen dividir las experiencias en dos campos: lo escolar y lo no escolar, lo que lleva a subsumir el tercer tipo en uno u otro polo y conduce a conclusiones que, a nuestro juicio, pueden ser simplificaciones excesivas.

Desde otras perspectivas dentro del campo pedagógico, especialmente la Historia de la Educación, van cobrando relevancia los estudios y las propuestas teóricas que buscan caracterizar lo escolar, sus continuidades y cambios: “gramática de la escuela”, “cultura escolar”, “programa institucional”, “forma escolar”, “modo escolar”, (Viñao Frago, 1995; Vassiliades, 2008; Cucuzza, 2010, Trilla, 1985, Vidal, 2009)¹⁷.

Resulta muy estimulante y promisorio ahondar en estas consideraciones, sin embargo, entendemos que no suelen contribuir a la comprensión cabal de las experiencias de los movimientos sociales. La limitación fundamental que vemos en estos trabajos es que, al centrar la mirada en lo escolar, agrupan en un único tipo a todas las experiencias educativas que no son tales¹⁸. Y aún más, puede no distinguir claramente lo que pertenece al sistema educativo oficial, caracterizado por la graduación y certificación, de lo que sucede en prácticas que no pertenecen a él (por ejemplo diversas modalidades de formación política o para el trabajo que pueden parecerse al dispositivo escolar).

Pensar desde la centralidad en la escuela y su forma nos lleva a preguntarnos ¿en qué medida podemos decir que las organizaciones y movimientos sociales forman a sus miembros “fuera de la escuela” como si ésta los precediera o hubiera constituido en algún momento el centro de esos procesos?

Luego de estas consideraciones, afirmamos que las formas de educación de los movimientos pueden distinguirse en, al menos, tres tipos de experiencias o de lugares-momentos en los que

cación tripartita del universo educativo tuvo un impulso importante a partir de la labor de Coombs y su equipo en el marco de la UNESCO, quienes diferenciaron la educación formal, la educación no formal y la educación informal. Entendían como educación formal la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Antes de esta clasificación, se la denominaba ‘educación sistemática’. La educación no formal incluía ‘toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños’. Finalmente, la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.” (Sirvent; Toubes; Santos; Llosa; Lomagno, 2006).

17. Puede verse también el libro compilado por Ricardo Baquero, Gabriela Diker y Graciela Frigerio en 2007: *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.

18. “Más allá de la escuela” (Sirvent et al, op cit) tampoco nos resulta adecuado a nuestro objeto porque sigue significando mirar la educación desde la escuela.

se dan procesos formativos¹⁹ que tienen características específicas y también límites muchas veces difusos: 1) las escuelas gestadas y conducidas por los movimientos, que se vinculan de alguna forma con el sistema educativo graduado oficial; 2) las denominadas “prácticas de formación”; 3) las que, centradas en la práctica social de la organización (como por ejemplo, movilizaciones, tareas de autogestión, etc.), pueden ser reconocidas por los protagonistas como formativas. Como se verá adoptamos, en forma provisional las categorías utilizadas con mayor frecuencia por los movimientos populares y ellas ponen eje en la “formación”.

La categoría “formación” abarca especialmente lo que es organizado con ese objetivo, pero se extiende a los procesos gestados en diversas instancias de la vida del movimiento en que se producen aprendizajes significativos. Así lo plantea una militante del MoCaSE-VC²⁰.

(cuando hablamos de formación) hablamos de los talleres donde nos juntamos, donde se trabaja la temática de desarrollo sostenible, hasta cuando se trabaja la tenencia de la tierra (...). Esos son talleres de formación. Hay espacios que también son formación: un conflicto, montar una carpa y estar resistiendo unos días, eso es super formativo también. Los secretariados también son superformativos. Siempre estuvimos haciendo formación. Sea con un formato de taller que después sacamos una cartilla o sea un evento de resistencia o un encuentro de jóvenes o participar del foro social o ir a un intercambio con el MST. Todo es formación (María de los Ángeles).

Cabe aclarar que en este artículo no nos detendremos en las experiencias de escuela de los movimientos, sino en los otros dos tipos: los espacios-momentos de formación y los espacios-momentos que “también son formativos”.

Los espacios-momentos de “formación”

Son denominados también por sus participantes como “talleres”, como puede observarse en el testimonio anterior. Dentro de las actividades conceptuadas también como formación, algunas de ellas reciben la denominación de “escuelas”. Se trata de actividades que suelen realizarse con regularidad y que reúnen a un determinado grupo durante un período de tiempo relativamente breve (entre unos días y unos meses).

Si bien tienen un grado alto de sistematización en la planificación, sobre todo en cuanto a objetivos, metodología, contenidos y forma organizativa, no pertenecen de ninguna manera al sistema educativo graduado oficial, ni pretenden hacerlo. Son actividades que se realizan con total autonomía de otras instituciones y no se reivindica su reconocimiento oficial. Dentro de estas “escuelas” también predomina la modalidad de taller.

19. Existen además prácticas que producen cambios significativos en la subjetividad, sin que la organización se proponga objetivos formativos explícitos, pero por el momento no nos ocuparemos de eso.

20. Se designan como secretariados los espacios deliberativos del MoCaSE-VC.

El taller como dispositivo pedagógico es típico de la llamada Educación Popular y hoy es uno de los recursos a los que las organizaciones apelan con frecuencia.

Las actividades de formación se enmarcan en diferentes situaciones:

a) Como **actividad específica dentro de un movimiento** para la que se convoca con el objetivo de formación a sus integrantes y se realiza en diversos espacios: en cada barrio, comunidad, u organización de base, o bien en espacios que articulan instancias de base. Las temáticas se orientan hacia la formación política, las cuestiones de género, lo productivo, lo organizativo y en ocasiones lo artístico-cultural, entre otras.

b) Como **actividad compartida con otras organizaciones populares** (incluso algunas que pueden provenir de experiencias distintas, de otras categorías sociales) o en instancias de articulación política. Ejemplo de ellos pueden considerarse los cursos de formación de las organizaciones campesinas en el marco de la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC) y del Movimiento Nacional Campesino e Indígena (MNCI); este tipo de actividades suelen tener el nombre de “escuela²¹”. Además de la formación, estos espacios que comparten militantes de diversas organizaciones nacionales e internacionales, pueden tener como objetivo contribuir a consolidar, ampliar y potenciar las “alianzas estratégicas” y diversas articulaciones de los movimientos.

Las llamadas escuelas, que demandan mayor organización y coordinación, son consideradas eventos importantes, e incluso, indicadores de avances en el proceso de organización. Un ejemplo muy reciente es la puesta en práctica de la Escuela de Formación Política del Frente de Organizaciones en Lucha (FOL) que nuclea, fundamentalmente, movimientos de desocupados del conurbano, del partido bonaerense de Escobar y de la provincia de Jujuy.

c) **Dentro de espacios de deliberación y decisión.** Distintas organizaciones (entre ellas las de trabajadores desocupados del conurbano) se han dado como práctica realizar procesos de formación ocupando parte del tiempo destinado a las instancias deliberativas (asambleas o plenarios). Estas instancias, junto con las movilizaciones, son las que reúnen a los participantes de las organizaciones que en lo cotidiano se dispersan en grupos menores. Además, ofrecen una cierta regularidad que es considerada deseable para las actividades de formación, pero difícil de lograr como práctica separada. Las temáticas de formación no necesariamente tienen relación con lo que está en debate en lo inmediato.

Las instancias de participación y deliberación más amplias, como congresos y encuentros con frecuencia son antecedidas por reuniones de discusión de los temarios que se tratarán en esos eventos y, en muchos casos, se recurre a actividades de formación.

En el caso del Movimiento de Trabajadores Desocupados Oscar Barrios, por ejemplo, se realizan varias reuniones previas para dos eventos muy valorados, generalmente acompañados de actividades de formación: el Encuentro Nacional de Mujeres y el Encuentro Latinoamericano de Organizaciones Populares Autónomas.

21. Anualmente también el Movimiento Nacional Campesino e Indígena realiza una actividad de formación que denomina “Escuela de la Memoria Histórica”, a la que concurren alrededor de 150 personas miembros de las diversas organizaciones que componen este movimiento y organizaciones “amigas”.

En las instancias deliberativas del MoCaSE-VC, en ocasiones, se destina un tiempo para la realización de un taller sobre alguna temática vinculada con la acción cultural y política de la organización (tales como clientelismo, autonomía, etc.) en el marco del secretariado (asamblea) del movimiento²². Es de destacar que en esos espacios, que tienen como intención principal la toma de decisiones, se evidencia, también, la incorporación de componentes de los talleres, aún fuera de un encuadre específicamente pedagógico. Nos referimos a la utilización del trabajo en pequeños grupos que confluyen en un plenario de síntesis, con el objetivo de contemplar los aportes de todos sobre algún tema de debate o de decisión; el registro de lo que se va acordando en papeles de lectura común (lo que denominan “papelógrafos”) y la elaboración a posteriori de una memoria de lo tratado.

d) **En el marco de acciones de protesta.** Las marchas, acampes o cortes de ruta, que reúnen a muchos miembros de un determinado movimiento y, con frecuencia, de otras organizaciones, son situaciones en las que se realizan talleres. Estos pueden estar dirigidos tanto a los miembros del o los movimientos convocantes como a los pobladores del lugar, en el marco de la estrategia de búsqueda de adhesiones entre otros sujetos sociales.

e) Pueden realizarse acciones formativas **como parte de iniciativas de acercamiento a personas y comunidades** que no están participando de las experiencias de organización. En ese caso se trata de actividades abiertas orientadas a ampliar la base social de los movimientos. Veamos algunas de las características de estas experiencias. Los talleres tienen como uno de sus objetivos la resignificación de la experiencia y de los pensamientos de cada sujeto y del colectivo. Para el colectivo, suelen ser momentos de síntesis que potencian ideas y debates impulsados o generados en otros espacios de la organización. Si bien los espacios de deliberación y de decisión pueden cumplir también esta función, en los talleres toman una centralidad singular. Para los sujetos recientemente incorporados a las experiencias organizativas, habitualmente constituyen uno de los primeros momentos en los que toman la palabra en un espacio público alejado de lo cotidiano, dentro de un proceso que busca comprender y orientar la acción sobre la realidad compartida. Entendemos que la concepción pedagógica y política de muchos de los movimientos está orientada por la noción de *praxis*, en tanto práctica conciente de transformación de la realidad. Si bien no podemos afirmar que esta orientación, como intención, se exprese en forma completa en cada una de las actividades, podemos sostener que muchos de los educadores procuran ser consecuentes con esta concepción. Se busca así que la acción sea pensada, “planificada”, que en su desarrollo se respeten los acuerdos realizados y que una vez finalizada se evalúe el proceso y los resultados para encarar con mayor lucidez nuevas prácticas. Esa práctica conciente se va construyendo en el cotidiano y también en momentos de “formación” (en los que prima la reflexión). En los últimos se parte del conocimiento y sentidos de los sujetos y de la experiencia de la organización consolidada en formas culturales (tales como

22. Esta instancia deliberativa reúne un número importante de miembros de la organización pertenecientes a las distintas centrales con sus secretarías (entre 40 y 100, según las circunstancias) y se desarrolla en 2 o 3 días, en diferentes zonas de la provincia.

prácticas y discursos que contienen conocimientos y valores). Ellos son problematizados, en el sentido freireano, por nuevos elementos conceptuales o de información, por la recuperación de lo nuevo que se fue gestando en la experiencia misma (“estructuras de sentimiento”, al decir de Williams, 1980) y por la reflexión de los sujetos participantes.

En los talleres se suele trabajar sobre estas dimensiones. Así, el conocimiento proveniente de producciones más sistemáticas (académicas, de reflexión sobre otras experiencias, el producido por el mismo movimiento, etc.) es seleccionado por quienes lo planifican²³ como contribución al momento reflexivo sobre y para la acción. Pero no es el único conocimiento que interviene, ya que se pone en juego también el conocimiento práctico de los participantes y de los mismos coordinadores, que también contiene elementos generados a partir de esas producciones más sistemáticas.

En este sentido decíamos que las clasificaciones dicotómicas no permiten ver la complejidad de las relaciones entre los conocimientos puestos en juego en los procesos descritos. Estos momentos son algunos en los que se ponen en acción las síntesis elaboradas por el colectivo y a la vez se posibilita el arribo a nuevas síntesis colectivas.

El estar orientados a la acción, que busca ser transformadora de la realidad, supone también algún nivel de explicitación de valores que operan sobre la selección y valoración de ese conocimiento. Vemos entonces que el conocimiento sobre el que se trabaja proviene de producciones sistemáticas, de la experiencia de la organización, y de la de los sujetos. El objetivo de la puesta en juego de conocimientos no producidos por los participantes va más allá de la mera apropiación; se orienta a la generación de síntesis conceptuales y prácticas superadoras. Podemos ver en el siguiente testimonio de un miembro del MoCaSE-VC sobre un taller que trató sobre lo “indígena”, la relevancia del conocimiento gestado en el marco de la ciencia y de la experiencia tanto de la organización como de los sujetos participantes.

Sí, con Reinaldo y después lo que cuentan los compañeros que tienen mucha más edad. Ahí sabíamos también cómo era la vida de las comunidades indígenas, todo el aprovechamiento que hacían, cómo vivían. Supongamos la algarroba que está ahí en los frutos. La algarroba dicen que madura del norte al sur, nosotros no sabíamos, porque los calores se vienen dando del norte para acá. Diciembre y enero son los calores que se sienten más aquí, el sol también. Todos los frutos del monte maduran del norte para el sur y los pueblos indígenas venían recolectando fruto, (...)

E: ¿el respeto por los pueblos originarios apareció con ese taller o estaba de antes?

P: No, no, estaba más o menos ahí, que veníamos... pero ya en los talleres se habla mucho más de las comunidades de los pueblos, cómo trabajaban, cómo con distintas lenguas se iban algunos a formar para saber, porque la lengua no era la misma. Estaban con los indios que habían venido de Sáenz Peña y ellos hablaban de otra manera, tenían otra lengua no era ni quichua (dice palabras en distintas lenguas) había muchas palabras que había escrito pero me he olvidado (Paulo).

23. En general militantes del movimiento que tienen como una de sus tareas las actividades de formación, muchas veces conformando un área específica.

Este diálogo entre saberes (al punto que se hace difícil distinguirlos por el origen), su síntesis orientada por la noción de praxis, no son rasgos –reiteramos– exclusivos de las actividades de formación, pero en ellas se hacen más evidentes.

Sin embargo, no podemos generalizar esta perspectiva pedagógica. En algunos casos, esta posición está en tensión con las que valoran significativamente la transmisión de conocimientos, con frecuencia el clásico (o canónico) del pensamiento de izquierda, utilizando para ello el formato de la exposición y de la remisión a la lectura. Esta forma de concebir el proceso de formación, si bien es el más característico de las agrupaciones que forman parte de partidos políticos aún cuando adopten la forma o denominación de movimientos sociales, no deja de estar presente en los movimientos que se identifican como autónomos. La tensión entre esta tendencia y la dialógica tiene diversas y transitorias formas de resolución, que van desde la coexistencia de instancias con una u otra modalidad, la predominancia en determinado período de una u otra forma, hasta las más variadas combinaciones de exposición, lectura, diálogo, reflexión.

Los espacios-momentos que “también son formativos”

Se trata de actividades que no tienen por objetivo central la formación, pero que son reconocidos como espacios-momentos “formativos” (en los que se “aprende”). Nos referimos centralmente a: viajes a lugares desconocidos, encuentros con otros sujetos de la misma organización o de organizaciones aliadas, actividades en las que se representa al movimiento, instancias de deliberación o de decisión, el cotidiano de organizar la producción y protagonizar acciones de lucha o de protesta, interacción con sujetos de grupos sociales antagónicos, etc. Como decía antes María de los Ángeles, “todo es formativo”. En el razonamiento de un compañero del MTD Oscar Barrios podemos encontrar sentidos similares, relacionados al carácter formativo de la experiencia, por una parte, y a la posibilidad de pensarla pedagógicamente, por otra:

¿Qué más formativo para un compañero de José C. Paz que hizo veinte piquetes para conseguir el Argentina Trabaja, que ir y hablar con un compañero de Berazategui, y ver a otros que hicieron algo parecido, o cómo están enfrentando ellos los temas organizativos del trabajo, con el tema de las cooperativas?

Entonces ahí lo pensás, no es sólo... Pensás el alcance y cada cosa que hacés en función de ese mismo objetivo, Y son cosas planificadas también, que las hacés en búsqueda de un objetivo. Pensás los pasos para llegar a cada cosa, todas las actividades del movimiento las pensás en función de eso, las planificás y ahí toma otra dimensión lo que es un taller. Hoy, para nosotros, entra dentro de un esquema más general. El taller va por determinada cosa dentro de un marco donde hay cinco cosas más aparte del taller y la práctica y la instancia donde se discute esa práctica de... sea la asamblea, las reuniones del grupo de trabajo, lo que sea, forman parte todos de lo mismo. (Aníbal Espíndola, MTD Oscar Barrios).

El reconocimiento de estas actividades como formativas lleva a que, en las distintas instancias de cada organización, se considere la potencialidad formativa como una dimensión importante en el momento de decidir quiénes participan de determinada actividad. Es frecuente, entonces, que se establezca como regla, tanto la rotación en esas actividades, como la precaución de que sean compartidas por miembros nuevos junto con otros con mayor experiencia. En las organizaciones campesinas existe una fuerte tradición alrededor de estos criterios. Así lo dice Sergio refiriéndose a una decisión de su central:

Así nos va a tocar, por ejemplo, a mi me tocaría un mes salir a actividades como MoCaSE y los otros compañeros estarían, después vengo yo y me quedaría un mes y lo otro sale, ir cubriendo, que no nos queden agujeros por las invitaciones que tenemos. Porque nosotros como MoCaSE habíamos dicho “compañeros, queremos tener compañeros que se formen en actividades hacia fuera”. Dijimos “sí, bueno” y eso lo estamos haciendo sería como un compromiso (Sergio, MoCaSE-VC).

Se trata de experiencias, en las que se funden prácticas y discursos, en las que se “aprende”, pero además se refuerza el “ánimo”. Como decíamos antes, cuesta diferenciar el proceso del producto, se aprende a hacer eso que se está haciendo pero, a partir de estas múltiples experiencias, muchos de los sujetos que en ellas participan van construyendo aspectos sustantivos de su subjetividad, tales como: una más alta valoración de sí y de su grupo, su identificación como sujeto de la historia, su pertenencia a un colectivo y con la lucha. Entre las fuertes transformaciones de la subjetividad se destaca la construcción de lo que con frecuencia se engloba dentro de la categoría “militante” que supone: una creciente comprensión de la realidad social, el compromiso con una acción que se concibe como transformadora, la asunción de diversas y crecientes responsabilidades dentro del movimiento. Con estos procesos de formación en la praxis cotidiana nos estamos refiriendo al desarrollo de esa conciencia (que no puede reducirse a lo individual) de la que habla Thompson, fundada tanto en la lucha como en la experiencia de compartir un proyecto con los iguales.

Antes no íbamos a hacer eso, porque estábamos solos en nuestra casa. Como yo muchas veces he dicho que cuando vivíamos allá nosotros, éramos nosotros nomás y que a nosotros no nos falte nada, que estemos bien y nada más. No mirabas más allá, que había algunos otros que también estaban necesitados. Entonces, cuando venimos aquí, y empezamos a estar en la organización, empezamos a ver que no éramos solamente nosotros. Que nosotros teníamos problemas y el vecino también. Entonces hemos aprendido a mirar más lejitos que antes, que nos mirábamos nosotros y nadamás. Por ahí esas son cosas que le cuestan a la gente porque a veces se miran ellos y no miran en la necesidad del otro. Parece que creen que solos van a resolver su necesidad, cuando uno sabe que solo no va a resolver la necesidad si no se juntamos con otros para luchar juntos e ir resolviendo las necesidades. De a poco, pero ir resolviendo eso. Esas son las cosas que hemos aprendido aquí en la organización, si no, no estaría hablando y diciéndote todo esto, no. (...) Uno ha ido aprendiendo dentro de la organización. Si no hubiera así, estaríamos quizás... a lo mejor nosotros hubiéramos seguido de peón de otros y sin ver la necesidad de nadie. Otra cuanta gente ya no vi

viría en los lugares que vivía. Vivirían en el pueblo, mendigando un trabajo, o por ahí en las villas, todas esas cosas que ya venían pasando. No es fácil el trabajo que hemos elegido, pero es lindo (Mirta. MoCaSE VC).

Consideraciones finales

Nuestra mirada de los movimientos y organizaciones populares se orienta sobre afirmaciones que son, por supuesto, debatibles. Entendemos, por un lado, que no existe posibilidad de construcción de alternativas sociales para enfrentar el capitalismo que no tenga a los movimientos sociales como protagonistas y a sus experiencias como materia de reflexión y aprendizaje. Y por otro, que una de las dimensiones relevantes de sus experiencias tiene que ver con la construcción de subjetividades en virtud de lo cual, la reflexión pedagógica y la acción educativa pueden cumplir un papel potenciador.

Intentamos con este trabajo presentar algunas contribuciones teóricas, debates y perspectivas metodológicas acerca de esos procesos de construcción de subjetividad y cultura desatados a partir de las experiencias de los movimientos.

Algunos debates y conceptos han quedado fuera de esta presentación por razones de espacio y por nuestras limitaciones para la síntesis. Pero las que nos han resultado verdaderamente difíciles de sintetizar, son las voces del mundo de las organizaciones. Voces que nos hablan de rebeldía, de solidaridad, de identidades, de dignidad, de esperanza. Voces que, afortunadamente, vienen multiplicándose en América Latina y en Argentina.

Bibliografía

BARALDO, NATALIA (2009a) “Educación en y desde los Movimientos sociales: ¿nuevo objeto y nuevos abordajes en Educación? Algunas tendencias en estudios recientes”, ponencia presentada a las VI Jornadas de Investigación en Educación: Investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo. Universidad Nacional de Córdoba, 1, 2 y 3 de julio de 2009.

____ (2009b) “Movimientos sociales y Educación: una aproximación a la producción argentina actual”. Ponencia presentada a las XII Jornadas Interescuelas-Departamentos de Historia. Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Humanidades; Centro Regional Universitario Bariloche. Bariloche, 28, 29, 30 y 31 de octubre de 2009.

BURGOS, ALEJANDRO, GLUZ NORA Y KAROLINSKI MARIEL (2008) “Movimientos sociales, educación popular y ‘escolarización oficial’: la ‘autonomía’ en cuestión” ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos, Mar del Plata, 26 al 28 de septiembre de 2008

CABADO, GRISELDA; DI MATTEO, ÁLVARO JAVIER; HAYDEN, JUAN IGNACIO; VILA, DIANA (2008) “La experiencia educativa del Movimiento campesino de Santiago del Estero-Vía Campesina: un acercamiento a las problemáticas identificadas por los educadores de la organización”, ponencia presentada en las Jornadas Internacionales de Problemas Latinoame-

- ricanos, Mar del Plata, 26 al 28 de septiembre de 2008.
- CASTORIADIS, CORNELIUS (1999) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1 y 2. Buenos Aires, Tusquets editores.
- CUCUZZA, HECTOR RUBÉN (s.f.) “Hacia una redefinición del objeto de estudio de la Historia Social de la Educación”, recuperado el 16 de julio de 2010 de <http://www.histelea.unlu.edu.ar/pdf/cucuzza02.pdf>
- DE SOUSA SANTOS, BOAVENTURA (2001). “Los nuevos movimientos sociales”, *Revista OSAL* N° 5 septiembre de 2001, CLACSO, Buenos Aires: 177-183.
- DI MATTEO, ÁLVARO JAVIER (2003) *Organizaciones populares y hegemonía: las políticas sociales articuladas con un proceso organizativo*. Borrador de Tesis de Maestría, mimeo.
- DRI, RUBEN (2006). *La revolución de las asambleas*, Buenos Aires, Ed. Diaporías.
- FERNANDES, BERNARDO MANÇANO (2001) “La ocupación como forma de acceso a la tierra”. Trabajo organizado para la presentación en el XXIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latino-Americanos Washington –DC septiembre de 2002, mimeo.
- FREIRE, PAULO (1991) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- GLUZ, NORA (2009) “De la autonomía como libertad Negativa a la construcción de proyectos colectivos: la escolarización en los movimientos sociales” en FELDFEBER MYRIAM (comp) (2009) *Autonomía y gobierno de la educación; perspectivas, antinomias y tensiones*; Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- MAZZEO, MIGUEL (2007) *El Sueño de una cosa (Introducción al poder popular)* Buenos Aires, Editorial El Colectivo.
- MICHI, NORMA (2010) *Movimientos campesinos y educación. Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sem Terra y Movimiento Campesino de Santiago del Estero- VC*, Buenos Aires, Editorial El Colectivo.
- ___; DI MATTEO, Á. JAVIER y VILA, DIANA (2009) “Aportes del materialismo cultural al estudio de los procesos pedagógicos de los movimientos sociales”. Ponencia presentada a las IV Jornadas de Investigación en Educación: investigación, conocimiento y protagonismo de los actores en el campo educativo- Julio de 2009- Universidad Nacional de Córdoba.
- ___ (2007) “Educación popular y movimientos sociales: un acercamiento a la experiencia del MoCaSE VC” Ponencia presentada a las V Jornadas de Investigación en Educación –2007–.
- ___; VILA, DIANA y DI MATTEO, Á. JAVIER (2007) “Acerca de las prácticas formativas en el MoCaSE -VC” Ponencia presentada a las XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia- Tucumán -2007-.
- RIVAS DÍAZ, (2005) *Pedagogía de la dignidad del estar siendo*, Ciudad de México, s/d.
- SANTOS, MILTON (2005). *O retorno do território*. *Revista Osal* Año VI N°16 enero-abril 2005, 251-261.
- SEOANE, JOSÉ; TADDEI, EMILIO; ALGRANATI, CLARA (2010) “Principios y efectos de los usos recientes del término “movimiento social”. A propósito de las “novedades” de la conflictividad social en América Latina”, ponencia presentada en las II Jornadas de Problemas Latinoamericanos. *Movimientos Sociales, Procesos Políticos y Conflicto Social: Escenarios de disputa*. Universidad Nacional de Córdoba, 18 al 20 de noviembre de 2010.
- SIRVENT, M. T; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S.; LOMAGNO C. (2006) “Revisión del concepto de Educación No Formal” Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal - OPFYL; Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, 2006.
- THOMPSON, EDWARD P. (1989a). *La Formación de la Clase Obrera en Inglaterra*. Barce-

lona, Editorial Crítica.

___ (1989b). Tradición, revuelta y conciencia de clase. Barcelona, Editorial Crítica.

THWAITES REY, MABEL (2004) La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción, Buenos Aires, Prometeo.

TRILLA, JAUME (1985) Ensayos sobre la escuela. Barcelona, Laertes.

VASSILIADES, ALEJANDRO (2008) "Las formas de lo escolar" en Propuesta Educativa N° 28 Año 17 / Junio / 2008.01, págs. 91-93.

VIDAL, DIANA GONÇALVES (2009) "No interior da sala de aula. Ensaio sobre cultura e prática escolares", en Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.25-41, Jan/Jun 2009, ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org 25.

VILAS, CARLOS (1998) "Actores, sujetos, movimientos: ¿dónde quedaron las clases?" En NEUFELD, MARÍA ROSA; GRIMBERG, MABEL; TISCORNIA, SOFÍA Y WALLACE, SANTIAGO (compiladores) Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento. (311-334) Buenos Aires, Eudeba.

VIÑAO FRAGO, ANTONIO (1995) "Historia de la Educación e Historia Cultural: posibilidades, problemas, cuestiones" en Revista de Educación, n° 306 (1995) págs. 245-26.

WILLIAMS, RAYMOND (1982) Cultura. Sociología de la comunicación y del arte. Paidós, Barcelona.

ZEMELMAN, HUGO (2006) El conocimiento como desafío posible, México DF, EDUCO.

Norma Michi

Lic. en Educación Permanente, Doctora en Educación. Profesora Adjunta Departamento de Educación, UNLu. - normamichi@gmail.com -

Álvaro Javier Di Matteo

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Ayudante de Primera. Departamento de Educación, UNLu. - javidimatteo@yahoo.com.ar -

Diana Vila

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación. Ayudante de Primera. Departamento de Educación, UNLu. - tinkunaku@hotmail.com -

La “transposición didáctica” en la enseñanza de la historia: ¿una misión imposible? Un análisis crítico desde el ejemplo de la Guerra de Malvinas

Gonzalo de Amézola

Valeria Morras

Aceptado Junio 2012

Resumen

Este artículo intenta demostrar la inadecuación del concepto de “transposición didáctica” aplicado a la enseñanza de la Historia a partir del análisis del tema de la Guerra de Malvinas, a través de las cambiantes preocupaciones de los investigadores, las variaciones en los diseños curriculares y el tratamiento que sobre el tema realizan los manuales escolares.

Palabras clave: Transposición didáctica - enseñanza de la Historia - Guerra de Malvinas

Abstract

This article attempts to demonstrate the inadequacy of the concept of "didactic transposition" applied to the teaching of history by analyzing the subject of the Malvinas War, through the changing concerns of the researchers, changes in curriculum design and treatment performed on the textbooks.

Key words: Didactic transposition – teaching History – Malvinas War.

Introducción

Periódicamente las ciencias de la educación introducen nuevas nociones y nuevos términos que suelen lograr una fuerza irresistible en el ámbito educativo. Uno de estos conceptos ha sido el de “transposición didáctica” que fue formulado por Yves Chevallard, un matemático francés que lo planteó para aplicarlo estrictamente a su disciplina. Según este autor, el saber especializado sufre una serie de modificaciones que lo van simplificando para que, luego de ese proceso, resulte factible de ser enseñado en la escuela, conformándose por esta vía los conocimientos que circulan en este ámbito. En términos muy generales, este sería un itinerario

donde se cumplen una serie de pasos que transforman al “saber sabio” de los investigadores en un “saber a enseñar” para que esos conocimientos puedan ser comprendidos por los alumnos. Este “saber a enseñar” sufre sus últimas modificaciones cuando se convierte en “saber enseñado” al cumplirse su incorporación al currículum.

El entusiasmo de los pedagogos ante este principio hizo que su éxito fuera arrollador y que la “transposición didáctica” –independiente ya de Chevallard- se considerara válida para ser aplicada a todas las asignaturas escolares. Tempranamente se le realizaron observaciones a este concepto desde la “teoría crítica”, aún para su aplicación a la matemática, la disciplina para la que había sido fue formulado, y se observó que no se consideraban los aspectos conflictivos que estaban implícitos en las transformaciones que se producían en el conocimiento y que, además, no se tenían en cuenta las relaciones concretas de hegemonía que operaban en ellas (Cfr. Cardelli: 2004).

Lo que intentaremos en las páginas siguientes es poner en cuestión la aplicación de este concepto cuando enseñamos Historia a partir de un ejemplo extremo: la Guerra de Malvinas de 1982. Esta elección no es, sin embargo, irrelevante porque se trata de un contenido que es considerado como uno de los que debería incluirse en todas las jurisdicciones educativas según lo dispuesto en el artículo 92 de la Ley de Educación Nacional, aprobada en 2006.

Fuera de la escuela: ¿Qué preguntas se hacen los investigadores sobre la Guerra de Malvinas?

Aunque en menor cantidad que las numerosas publicaciones dedicadas a otros aspectos de la historia argentina reciente, el conflicto de Malvinas concitó el interés de distintos autores.

Luego de una primera etapa dedicada a los estudios de las acciones militares y a recoger testimonios de los actores del conflicto¹, la gran pregunta de los estudiosos fue dilucidar los mecanismos de la extendida adhesión inicial a la ocupación de las Islas y el posterior rechazo de la opinión pública al gobierno militar que había iniciado la guerra. Dentro de estos trabajos, una buena parte encontró las causas de ese incómodo apoyo en las representaciones que, producidas en la escuela, se habían incorporado al imaginario.

En esta línea Carlos Escudé marcó el rumbo. En dos obras complementarias, este autor intentó demostrar que un nacionalismo autoritario promovido desde las aulas tuvo como resultado la conformación de una mentalidad acrítica acerca de los territorios sobre los que la Argentina alega derechos y que esta argumentación se instaló como incuestionable. Se trata de una tendencia secular pero –según Escudé– es un rasgo que se acentúa en la década de 1940 por la acción de Perón, quien continúa una línea ya existente y lleva a esa cultura autoritaria a su punto más alto (1990: 165-167).

1. Cardoso, Oscar Raúl; Kirschbaum, Ricardo y Van der Kooy, Eduardo. Malvinas. La trama secreta. Bs. As., Planeta, 1992. Versiones de sus protagonistas: Costa Mendez, Nicanor. Malvinas. Esta es la historia. Bs. As., Sudamericana, 1993. Turolo, Carlos. Malvinas. Testimonio de un gobernador (entrevistas a Mario Benjamín Menéndez). Bs. As., Sudamericana, 1983. Desde la perspectiva de los soldados: Kon, Daniel. Los chicos de la guerra. Hablan los soldados que estuvieron en Malvinas. Bs. As., Galerna, 1982. Speranza, Graciela y Cittadini, Fernando. Partes de guerra. Malvinas, 1982. Bs. As., Norma, 1997. Una visión crítica, realizada por los militares: Comisión Rattenbach. Informe Rattenbach. El Drama de Las Malvinas. Bs. As. Ediciones Espartaco, 1988.

Esta exaltación autoritaria se encuentra en el Decreto de 1946 que establece que el Instituto Geográfico Militar debe aprobar previamente a su publicación los mapas que incluyan límites internacionales de nuestro país.

De esta manera, afirma, la maquinaria del Estado apuntaba a consolidar y agudizar el nacionalismo territorial (Escudé, 1987: 123). A través de la escuela, entonces, este “nacionalismo territorial patológico” se naturaliza y se transmite de generación en generación como una verdad que no puede criticarse, generando así las condiciones para la adhesión a la invasión de las Islas.

Una visión similar -aunque mucho más moderada en sus formas y matizada en sus conclusiones- es la que brinda Luis Alberto Romero (2004) al analizar cómo los manuales escolares asimilaron, difundieron y arraigaron una concepción integrista de Nación. Acerca del tratamiento del tema Malvinas en los libros de Historia, dice:

Éstos [los manuales] parten de una premisa que en ningún momento es puesta en duda ni sometida a prueba alguna: los derechos de la Argentina sobre las islas son obvios e indiscutibles. A la hora de exponer los conflictos, concurren cuatro características del discurso de la nacionalidad: la preeminencia del criterio territorial; la confusión entre la función de los derechos territoriales en los estados dinásticos y patrimoniales y en los modernos estados nacionales; la incongruencia entre el relato de los acontecimientos anteriores a 1810 y los derechos incontrastables que España tendría sobre las islas; finalmente, la potencialidad autoritaria de los discursos de la reivindicación territorial, que un verdadero argentino no puede discutir (p. 70).

Los textos de geografía complementan esa visión:

“Desde finales de dicha década [la de 1940], los libros incorporaron la idea de que el territorio argentino está integrado por tres ‘partes’ o ‘porciones’. A partir de entonces, palabras más, palabras menos, todos repiten un mismo texto: ‘el territorio de la República Argentina está integrado por una parte del continente sudamericano, una serie de islas oceánicas y la región antártica’ [...] La parte ‘marítima’, ‘oceánica’, ‘insular’, incluye las islas Malvinas y las llamadas islas Oceánicas [...] Esta forma de enunciar la extensión del territorio argentino remite a la hipótesis de expansión territorial sobre el Atlántico Sur y territorios antárticos que las fuerzas armadas argentinas desarrollaron a partir de la década de 1940. Además de las declaraciones de soberanía y los actos de ocupación militar, la estrategia contempló la confección de cartografía nueva del país, donde se indicaban como propios los territorios pretendidos (Romero, 1987: 100 y 101).

Otra interpretación que le brinda a la escuela el papel protagónico en la “naturalización” de los derechos argentinos sobre las Islas es la que brindan Cristina Marí, Jorge Saab y Carlos Suárez. Estos autores subrayan las características prescriptivas del sistema educativo argentino y su deliberada falta de espacios para visiones críticas de la historia y la geografía, ya que

estas asignaturas cumplían la función de formar una conciencia nacional – patriótica (2000: 38). Sin embargo, los autores matizan su visión sobre el problema en dos sentidos. El primero de ellos es relativizando la consideración de una escuela monolíticamente nacionalista y militarista, teniendo en cuenta que la mayoría de los docentes provenía de la tradición normalista -mayoritariamente laicista y liberal- mientras que un importante contingente de maestros y profesores adherían al socialismo. A pesar de estas diferencias, todos ellos compartían que el reclamo de soberanía sobre las Malvinas estaba fuera de discusión. El segundo reparo es que si bien la ocupación de las Islas fue aprobada por una inmensa mayoría en 1982, de las entrevistas realizadas para su trabajo surge que ese consenso se debilita cuando se trata de la entrada en la guerra y en las modalidades de participación en ese conflicto.

Por su parte, Lucrecia Escudero busca la respuesta al problema en el ámbito de los medios de información. Refiriéndose al grupo de sus amistades pero en una descripción que pretende ser más amplia, la autora dice:

Todos estábamos aquejados del mismo síndrome: leíamos todos los diarios y revistas nacionales, escuchábamos todas las radios y, como no podíamos separarnos ni despegarnos del tema, nos manteníamos en contacto telefónico. El conflicto nos había alterado profundamente. Éramos opositores –activos o pasivos– del régimen militar y estábamos convencidos de que un triunfo argentino garantizaría un ‘imperio militar’ para los próximos ciento cincuenta años... Pero al mismo tiempo no podíamos dejar de adherir a una causa que nos parecía en todo caso sentimentalmente justa, puesto que toda nuestra generación –y las anteriores– creció con el convencimiento de que las Malvinas son argentinas (1996: 24 y 25).

Para Escudero:

La guerra de las Malvinas [...] ha sido una guerra mediática por excelencia, porque se desarrollaba demasiado lejos del teatro de operaciones de todos los actores políticos –incluso de los propios argentinos– y para el gran público sólo adquiriría visibilidad a través de la imagen o de la palabra. Creo que a esta hipótesis [...] habría que agregarle otra complementaria: la guerra de las Malvinas fue, tal vez, la última guerra del siglo pasado [se refiere al XIX] por los valores de colonización en juego, por el monopolio y la censura de la información, porque intentó colocar una única racionalidad posible –la de la fuerza– sobre la plasticidad de la negociación diplomática, y porque fue una guerra de barcos ‘por entregas’ que reproducían en el tiempo de su desplazamiento un espacio que debía ser llenado por los medios. Y al mismo tiempo fue, paradójicamente, una guerra ‘moderna’ porque encarnó, en código mediático, la forma actual de la gran saga colectiva acordando al tiempo de los medios, el sobresalto de la historia (p. 31).

Por su parte, Rosana Guber (2001) plantea un análisis acerca de cómo la recuperación de las Malvinas se fue convirtiendo a través del tiempo en una causa popular, a través de un largo proceso donde se encadenan una serie de posiciones contradictorias: José Hernández –quien a fines del siglo XIX incorpora el tema del reclamo de las islas en la política interna-; Paul

Groussac –que inaugura en el plano intelectual el tema de la restitución de las Malvinas como causa nacional-; Alfredo Palacios –cuya protesta por aquellos territorios olvidados se vinculaba con la intención de establecer una relación de ese hecho con el olvido por parte de las élites dominantes del amplio sector de la sociedad conformado por los trabajadores-; Rodolfo y Julio Irazusta –quienes elaboran una “contrahistoria” e incorporan el antiimperialismo al nacionalismo, quitándole la exclusividad de ese argumento a la izquierda-; el “Operativo Cóndor” de 1966, –en el que un grupo de jóvenes ligados al peronismo sindical aterrizó en Malvinas, rebautizaron Puerto Stanley y el aeropuerto con el nombre del gaucho Rivero y reclamaron la restitución de la soberanía sobre los territorios– en un acto que implicaba también un reclamo por la proscripción política del peronismo.

Según esta autora, la adhesión de la opinión pública al desembarco de las tropas argentinas es la consecuencia de esas múltiples y diversas reivindicaciones seculares que dan por resultado un argumento ambiguo al que todos se podían adherir porque podían encontrar en la invasión el sentido que quisieran darle. El análisis de Guber no se detiene en el estallido de la guerra sino que se ocupa también de los cambios de significación durante su transcurso y en la proyección de ese acontecimiento en los primeros años de la democracia:

“Después de la guerra y la rendición [...] la lucha por la ‘recuperación’ se convirtió en una ‘guerra absurda’ por pasar a integrar un pasado enemigo, el del Proceso y las Fuerzas Armadas. [...] La construcción de la imagen de los ‘chicos de la guerra’ es el mejor ejemplo de qué podía hacerse con la mayor evidencia de que numerosos civiles participaron del conflicto bélico y muchos otros, sus mayores, prestaron su consenso. La memoria civil ha rescatado a los ex soldados de la (ir)responsabilidad en aquella ‘locura’, por su corta edad y su indefensión, pero a cambio de transformarlos en las víctimas indefensas de sus superiores, no de los británicos (pp. 165 y 166).

Alrededor de los veinticinco años del conflicto, el tema de Malvinas resurgió con el impulso gubernamental presentando matices positivos acerca de la recuperación territorial, en un proceso que de alguna manera reivindica a la guerra y que fue caracterizado como una necesaria *remalvinización* de la sociedad argentina. En estos años Federico Lorenz se transformó en el autor más prolífico sobre el tema y uno de los que mejor propició esta perspectiva. En *Las guerras de Malvinas* (2006), estudia –entre otros temas- la construcción de la “causa de Malvinas” especialmente desde la capitulación de las fuerzas argentinas. Retoma el clima militarista y violento de los años 70 que explica la salida de la guerra y su aceptación inicial. Un aspecto especialmente interesante de este trabajo es el estudio de la formación de los centros de excombatientes, los vínculos entre los miembros de distintos centros; la relación entre los caídos en la guerra y los sobrevivientes, y la de éstos con los desaparecidos por el terrorismo de Estado. El autor plantea que la guerra fue explicada anulando las posibilidades colectivas respecto al acuerdo y satisfacción populares por la recuperación. Los jóvenes soldados necesitaban reivindicar a la guerra en sí misma y su actuación en el conflicto. Se consideraban a sí mismos como una generación hija de la guerra y necesitaban reivindicar su actuación en ella, argumentando que no habían sido víctimas pasivas sino actores que habían luchado a conciencia en una guerra justa.

Coincidiendo con su 25º aniversario, se publicó un interesante y provocativo ensayo de Vicente Palermo sobre este tema. El autor titula su obra *Sal en las heridas* (2007) porque a partir de esta metáfora se propone que nos interroguemos no sólo acerca de la guerra de 1982 sino también –y primordialmente- sobre nuestro nacionalismo en un tema que, como ningún otro, concentra los argumentos explícitos e implícitos del pensamiento nacionalista. Un ejemplo de su revulsiva visión es el siguiente:

La causa Malvinas, tal como nuestro nacionalismo, nos promete un imposible: la recuperación de una grandeza perdida. Eso es imposible, sobre todo porque no hay ninguna grandeza argentina pasada por recuperar. El programa regenerador no nos conduce a ningún lado. Ni siquiera en su variante actual, que me atrevo a denominar kirchnerista, que nos propone una regeneración no tanto como un regreso a un pasado de oro sino a la épica de la voluntad y la acumulación de poder para refundar/regenerar la Argentina (p. 444).

En conclusión, a lo largo de estos años, los estudiosos han privilegiado básicamente dos preocupaciones acerca del conflicto. La primera de ellas fue por qué la guerra resultó una causa popular en 1982 que suspendió la razón de la opinión pública como para que multitudes vitorearan a Galtieri. La segunda fue la del “neonacionalismo” que propuso como un factor positivo “remalvinizar” a la sociedad a partir de una valoración positiva de la recuperación del territorio irredento. En una y en otra línea estas cuestiones se han abordado desde perspectivas distintas y hasta contradictorias. En consecuencia, resulta imposible de considerar cuál es el “saber sabio” que debe tomarse como punto de partida para realizar las modificaciones necesarias que permitan estudiarlo en la escuela.

Historia reciente y guerra de Malvinas en el curriculum escolar.

Desde la reforma educativa iniciada en 1993, se produjo en la historia escolar un desplazamiento del centro del curriculum de los temas relacionados con la primera mitad del siglo XIX -que buscaban formar el carácter de los jóvenes con la imitación de los héroes que habían fundado la Nación- a los del siglo XX y especialmente al pasado cercano. La finalidad de este cambio era que el estudio de una temática vinculada más estrechamente con la vida cotidiana de los jóvenes permitiera una mayor comprensión de sus problemas. Lo reciente, además, sería especialmente apropiado para atender a otra cuestión considerada entre los objetivos explícitos de la transformación educativa: la formación del ciudadano democrático, un propósito que puede no tener en cuenta o coincidir con el estado de la “ciencia histórica”.

En este propósito de privilegiar al pasado reciente es que se cuela la Guerra de las Malvinas, pero es necesario considerar que este tema conserva una naturaleza ambigua: por una parte como un conflicto que llevó al gobierno dictatorial a su definitiva decadencia y, por otro, como una contienda que resulta un eslabón más de las reivindicaciones patrióticas tradicionales provenientes del siglo XIX, de las que la reforma quería tomar distancia.

En los Contenidos Básicos Comunes (CBC), aprobados en 1995², el tema apareció con el

propósito de dar cuenta del episodio que llevaba a la dictadura a su terminación: “La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo”³. Pero los contenidos que se enseñarían efectivamente en la escuela debían ser precisados por los diseños curriculares de cada una de las jurisdicciones. Nos limitaremos en este aspecto a considerar lo que se hizo en la Provincia de Buenos Aires.

El primer plan de estudios para esta jurisdicción que consideraba el tema fue el 9º año de Escuela General Básica (EGB) que comenzó a aplicarse en 1999. Allí puede observarse una reinterpretación del sentido de la guerra propuesta en los CBC, ya que se destaca al conflicto como un punto separado del estudio de la dictadura: “La causa de Malvinas a través de la historia”⁴. Una redacción donde el sentido de defensa nacionalismo territorial parece imponerse.

Sin embargo, en Polimodal los planes de estudio provinciales –también aprobados en 1999– recuperaban la orientación de los CBC cuando decían: “La Guerra de Malvinas: fracaso en la construcción de legitimidad política”⁵.

Este último diseño fue reemplazado en 2004. En el nuevo programa la reformulación está redactada de la siguiente forma: “La disputa con Chile por el Beagle. La guerra de Malvinas: de la causa nacional a la guerra absurda. El derrumbe del poder militar”⁶. De esta manera se reforzaba la perspectiva de la función del conflicto en la crisis de la dictadura.

El descrédito de la “transformación educativa” iniciada en los años 90 facilitó la sanción de una nueva norma para reemplazar a la controvertida Ley Federal de Educación. La nueva disposición se aprobó a fines de 2006 y dirigió sus disposiciones a modificar o eliminar buena parte de las innovaciones de los años 90. Sin embargo, algo de la antigua reforma no sólo se salvó sino que salió fortalecido: la importancia de la historia reciente, incluyendo al tema Malvinas. La Ley Nacional de Educación establece en su art. 92 algunos contenidos que obligatoriamente deben ser enseñados en todas las jurisdicciones educativas y, entre ellos, prescribe en el inciso “b” el estudio de: “La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional”⁷. En la ordenanza se privilegia, entonces, el nacionalismo territorial por encima del rol de la guerra en la finalización de la dictadura.

La Ley de Educación provincial N° 13.688, sancionada en 2007, se adecua a los cambios impuestos por la norma nacional y enfatiza un poco su redacción: “La causa de la soberanía territorial, política, económica y social de nuestra Nación, en particular de la recuperación de

2. Una versión anterior, aprobada a fines de 1994 fue revisada por el Ministerio de Educación como consecuencia de los reclamos provenientes principalmente de la Iglesia Católica.

3. Para confrontar las primera versión aprobada en 1994 de los CBC de ciencias sociales y los cambios introducidos en la segunda versión, ver *Entre pasados* N° 8, 1995. Pp. 89 a 120.

4. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. Diseño Curricular. Educación Inicial. Escuela General Básica. Tomo II. La Plata, 1999. P. 102.

5. Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Educación Polimodal. Contenidos y expectativas de logro. La Plata, 1999. P. 52.

6. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Programa de Definición del Diseño Curricular del Nivel Polimodal. La Plata, 2003. P.183.

7. Cfr. Ley de Educación Nacional (Ley N° 26.206). Art. 92, inc. b, en www.me.gov.ar

nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional”⁸.

La relevancia que adquiere así el tema fue interpretada de una forma original por el entonces Ministro de Educación Nacional, Daniel Filmus, quien convocó a la sede ministerial a setenta ex combatientes para acordar con ellos las políticas educativas a desarrollar durante el ciclo lectivo 2007. Durante el encuentro se trabajó en definir iniciativas para construir “espacios de indagación, pensamiento y producción en las escuelas de todo el país”, y acordar acciones conmemorativas para el día 2 de abril. Las declaraciones de Filmus muestran cómo había cambiado la valoración de la guerra y su sentido histórico: “Cuando fue la guerra de Malvinas todos sabíamos que eran nuestras por que lo habíamos aprendido en la escuela. Ahora tenemos el desafío de cumplir con lo que dice la Ley de Educación Nacional e incorporar la memoria de lo que ocurrió en Malvinas en los contenidos educativos. Una tarea que no es para un día sino que iniciamos hoy para que esté presente para siempre en el sistema educativo argentino”⁹. En estas declaraciones, el Ministro liquidaba la relación del tema con la dictadura militar.

¿Qué podía obtenerse de esta consulta a los excombatientes?

Algo muy distinto a lo que promovía la Ley acerca de los derechos sobre las Islas, ya que no podía pedirse a estos testigos otra cosa que sus testimonios sobre el conflicto en el que habían participado. Esta apelación a la memoria de los protagonistas no parecía demasiado oportuna y exenta de conflictos, tal como se apreció en esos días en otro acto oficial. En una exposición conmemorativa de la Guerra realizada en la sede del Ministerio de Defensa, el CECIM La Plata contribuyó con un muñeco que representaba a un soldado estaqueado, haciendo referencia de este modo a que el verdadero conflicto había sido entre los oficiales y los conscriptos. En otras palabras, que se trataba un episodio más del atropello militar a los derechos de los civiles. Unas cincuenta personas fueron invitadas por la Ministra Nilda Garré a la inauguración realizada el 14 de mayo de 2007. El maniquí produjo el disgusto de parte de los familiares de los muertos en combate invitados y un grupo de unas diez personas manifestaron a la Ministra que se trataba de “un deshonor a los caídos” y se retiraron del lugar. No fue la única rispidez que produjo la muestra: “[...] entre los militares no cayó bien la selección de películas sobre la guerra que serán exhibidas en los próximos días, entre ellas *“Iluminados por el fuego”*, en la que se muestra la guerra desde el punto de vista del soldado conscripto en la trinchera, mirada que no comparten los oficiales que participaron del mismo en el Atlántico Sur.”

La Ministra Garré se hizo cargo de las discrepancias en el discurso inaugural. En ese momento, luego de destacar el heroísmo de los combatientes, dijo: “Esta muestra tiene, no una visión unilateral, no una verdad única, sino justamente la discusión de varias verdades relativas que unidas terminarán logrando una síntesis que nos dé una interpretación aproximada de lo que fue ese proceso tan complejo”¹⁰.

8. Ibidem.

9. <http://portal.educ.ar/noticis/educación-y-sociedad/Malvinas-filmus-se-reunio.php>. Consultado 31/3/2011.

10. Ibidem.

Esta búsqueda de nuevos sentidos de la guerra –y cualquier otra interpretación posible– se diluye totalmente en el diseño curricular de 5° año para la Escuela Secundaria Superior de la Provincia de Buenos Aires, que comenzó a aplicarse en 2011. Allí, debería aparecer en la unidad 4, “Neoliberalismo, dictaduras militares y el retorno democrático”, especialmente en el punto “c”, dedicado a “La última dictadura cívico militar en la Argentina”, pero curiosamente no se le dedica ni en este subtítulo ni en algún otro de esta o de otra unidad una sola línea que explicita que el tema deba ser estudiado, a pesar de lo que disponen la Ley Nacional y la Provincial. Sin embargo, en el apartado de “orientaciones didácticas” dedicadas a la unidad mencionada, las Malvinas aparecen de esta forma: “En Argentina, el fin de la dictadura también se relacionó con un hecho muy doloroso, la guerra de Malvinas. Para revisar esta temática en particular, y discutir en general las tensiones propias del neoliberalismo económico y sus consecuencias políticas y culturales, se propone el abordaje de la historia del rock en los años 80”¹¹. En definitiva, es con este criterio aleatorio utilizado para que en el aula los alumnos resulten presuntamente atraídos por la presencia del rock and roll en el conflicto de 1982 aparece en el diseño curricular vigente de esa jurisdicción, sin que esto suponga que sea tratado en cualquier sentido que quisiera dársele.

Los manuales escolares

Como vemos, la reforma modificó con mucha frecuencia los planes de estudio y, ante estas innovaciones, los profesores debieron adecuarse con más o menos entusiasmo a los cambios y para hacerlo –frente a la ausencia de una actualización previa– fueron muy importantes los libros de texto. Acerca de los manuales se ha afirmado, en reiteradas ocasiones, que es la “tecnología que empaqueta el currículum” ya que su interpretación de los nuevos temas es la que en definitiva se traslada a las aulas porque resultan la única bibliografía con la que cuentan muchos docentes. Si consideramos los manuales dedicados a la EGB¹², la guerra de Malvinas se plantea en todos como la aventura irresponsable de los dictadores para lograr una salida a los problemas que afectaban a su gobierno.

Esto se percibe con sólo leer los subtítulos que se le dedican: “Crisis del régimen militar y guerra de las Malvinas” (Estrada, 1998), “De la guerra a la democracia” (Santillana, 1997) y “Malvinas y el fin de la dictadura” (Kapelusz, 2000).

En este último caso se encuentra el tono más extremo en la descalificación del conflicto:

Para acallar a la sociedad y unificar a los militares, el 2 de abril de 1982, tropas argentinas desembarcaron en las Malvinas que desde 1833 estaban ocupadas por los ingleses. [...] El saldo de la aventura bélica fue en distintos planos lamentable. Significó un retroceso en relación con nuestros derechos sobre las islas, provocó un incremento de los gastos del Estado y un daño social irreparable: muchos jóvenes soldados, en su

11. <http://.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares>. Consultado el 31/3/2011.

12. Los manuales de EGB analizados se encuentran referenciados en la bibliografía.

mayoría del interior, murieron en combate o sufrieron lesiones físicas y psicológicas irreparables (Tobío y otros, 2000: 176).

También llama la atención que en el texto ganador del concurso para proveer gratuitamente de libros a todos los alumnos de la Provincia de Buenos Aires, la referencia a la Guerra de las Malvinas fuera también muy breve y conservara el mismo sentido. Resultado de esta competición, realizada en plena “remalvinización” –la revalorización del conflicto promovida por el gobierno nacional- y terminada con la distribución gratuita de los textos en 2008, el manual ganador dedica sólo dieciséis renglones al tema. En ese reducido espacio el desarrollo es tan lacónico como superficial: Acerca de las causas de la ocupación dice: “La decisión obedecía a problemas internos de las Fuerzas Armadas, pero fue apoyada por una parte de la población civil.” En lo que se refiere a las consecuencias de la derrota sólo se plantea lo siguiente: “La derrota militar trajo consigo la caída política. Muchas voces comenzaron a denunciar a la dictadura por sus crímenes. Galtieri renunció y Reynaldo Bignone ocupó su lugar en julio de 1982” (Devoto y otros: 229).

A pesar de las diferencias que se pueden puntualizar entre ellos, el conjunto de estos textos presenta un esquema interpretativo común en lo referido a la dictadura militar y el papel de la guerra:

- 1.- Represión: Todos los manuales hacen referencia a secuestros, centros clandestinos, tortura y desaparición. Conjuntamente exponen la política de la dictadura de censura, silenciamiento y ocultamiento. También en todos los casos los desaparecidos son caracterizados por edad, género y ocupación –según el criterio impuesto por el informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP)- y no por su militancia política.
- 2.- Política económica. El conjunto de los textos interpreta como una clave del período y la consecuente reformulación de la sociedad al neoliberalismo de esos años por el predominio de las actividades financieras sobre las productivas, la corrupción y la desindustrialización impuestas por los militares.
- 3.- Malvinas. Todos los libros caracterizan a la guerra sólo como un intento irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se profundiza sobre la adhesión popular que los militares lograron en un primer momento ni –en el caso del libro ganador del concurso de la DGCyE- de las reivindicaciones del conflicto que se realizaron desde 2007.

En el caso de los manuales de Polimodal¹³, hay un desarrollo con más detalles del tema Malvinas, cuyos contenidos pueden esquematizarse así:

- 1.- El gobierno militar decide la invasión de las Islas para recuperar legitimidad interna ante el desgaste de seis años en el poder, los choques entre las distintas facciones en las que se dividían los uniformados y la percepción de esta declinación por parte de la sociedad civil.
- 2.- La opinión pública es sorprendida por la invasión pero la apoya inmediatamente, al igual que la totalidad del arco político, al reconocerla como una acción que permitía resolver la

secular reivindicación territorial argentina.

3.- En un clima de euforia de la población civil, que creía que el conflicto era favorable a las armas argentinas, se anunció la rendición. La desprevenida opinión pública se siente traicionada cuando conoce la verdad, adjudica la derrota a la ineptitud de los militares y precipita la crisis del gobierno militar. En ningún caso se le asigna a la guerra otra funcionalidad que esta.

En los libros para este nivel el papel de la sociedad civil es persistentemente opacado en los relatos y no se intenta problematizar la adhesión popular a la ocupación. El cándido apoyo a la invasión queda explicado por la eficacia de un engaño al que se somete a una masa ingenua, que antepone en su valoración la importancia de la causa nacional al hecho de que la decisión y conducción del conflicto estuviera en manos de una dictadura y que no sospecha que ha sido embaucada hasta que se consuma la derrota. Debe subrayarse que los engañados que se enumeran en los textos no son sólo las personas del común sino también los dirigentes políticos y sindicales. Es cierto que algunos libros matizan algo estos comportamientos estableciendo diferencias en los grados de adhesión dentro del movimiento obrero o dejando a salvo la oposición individual de un político -Raúl Alfonsín-. Sin embargo, lo que el conjunto de las narraciones deja como mensaje es el candoroso y generalizado apoyo a la invasión y, luego, el súbito cambio de opinión al producirse la derrota, sin una reflexión que procure explicarlas. El choque armado entre los dos Estados (Argentina y Gran Bretaña) queda reducido en la mayoría de los libros a un enfrentamiento entre los conscriptos y los oficiales argentinos, transformándolo así en un episodio más del enfrentamiento interno entre militares y civiles, a pesar de que en otras páginas tales explicaciones se superponen con el argumento de la guerra justa y la adhesión a la “causa nacional”.

En los manuales de las editoriales A-Z (“Dónde está el enemigo”) y Aique (“Los chicos de la guerra”) se reseñan testimonios de soldados acerca de malos tratos de parte de los oficiales. Otro tópico sobre las acciones militares es oponer el coraje de los conscriptos argentinos a la superioridad en equipamiento del ejército profesional de Gran Bretaña, una justificación de la derrota muy difundida en 1982. Un epígrafe en la página 220 del libro de la editorial Puerto de Palos resume esta visión: “A pesar de la determinación de los soldados argentinos, poco a poco se hizo evidente la superioridad tecnológica del Ejército británico, que además contaba con el apoyo activo de los Estados Unidos.” Por último, algunas obras destacan las acciones aeronáuticas, como ocurre en los libros de las editoriales Aique y Kapelusz.

En *Argentina. Una historia para pensar* se encuentra la reivindicación más llamativa: “La aviación nacional, a cargo del brigadier Lami Dozo, llevó a cabo proezas volando a ras de agua para no ser detectada por los radares enemigos. Dada su pericia y a pesar de las limitaciones técnicas, obtuvo significativos resultados contra las bien pertrechadas fuerzas rivales entrenadas por la OTAN [...]” (Rins, 1997: 480). Esta exaltación de las acciones de la Fuerza Aérea, que fue también un tópico de la posguerra, omite la condena que recibió Lami Dozo por su desempeño como su comandante durante el conflicto¹⁴.

13. Los manuales de polimodal analizados se encuentran referenciados en la bibliografía.

14. La Comisión de Análisis y Evaluación Político Militar de las Responsabilidades del Conflicto del Atlántico Sur impuso ocho años de reclusión al Brig. Lami Dozo por su desempeño en la guerra, lo que fue ratificado por la Cámara Federal.

Reflexiones finales

En esta recorrida hemos pretendido demostrar cómo el concepto de “transposición didáctica”, que describe un acomodamiento racional y armónico de los conocimientos producidos por los investigadores a la escuela, no puede trasladarse sin más a la enseñanza de la Historia. En el caso de la guerra de Malvinas, las preocupaciones de los especialistas cambiaron en un período corto de veinticinco años y el “saber sabio” que debe recortarse para el aula resulta cambiante y dudoso.

También lo son las operaciones posteriores que, como hemos visto, varían su sentido hasta perderlo totalmente en el diseño curricular vigente desde 2011 en la Provincia de Buenos Aires, a la vez que los manuales escolares mantienen un relato que llega a independizarse de las demandas de la normativa escolar aunque sin impedir -como el caso de texto premiado por Buenos Aires en 2008- que se los reconozca oficialmente como válidos.

Es cierto que en este ejemplo hay dificultades especiales pero no se trata de un caso irrelevante: la obligatoriedad de su enseñanza en todas las jurisdicciones está normada por la LEN como lo expresamos anteriormente. El pasado cercano plantea una serie de dificultades especiales para su estudio. Como sostienen Franco y Levin, se trata de un pasado que, a diferencia de otro:

[...] no está hecho de representaciones y discursos socialmente contruidos y transmitidos, sino que, además, está alimentado de vivencias y recuerdos personales, rememorados en primera persona. Se trata, en suma, de un pasado ‘actual’ o, más bien, de un pasado en permanente proceso de ‘actualización’ y que, por tanto, interviene en las proyecciones a futuro elaboradas por sujetos y comunidades” (2001: 31).

Pero estas dificultades deben de ser asumidas por la enseñanza porque la historia reciente se ha transformado en una cuestión central para la escuela en los últimos años y es por eso que debe atenderse a sus particularidades.

Tal vez podría alegrarse que si uno abandona el pasado cercano y se traslada a temas de una historia más tradicional como las Cruzadas, la Revolución Francesa o las Guerras de la Independencia, la “transposición didáctica” podría aplicarse.

Sin embargo, es curioso el suceso de este concepto cuando son varios los autores que han advertido que las disciplinas escolares cuentan con una variedad de influencias, más allá de la mera adaptación de saberes. Algunos de estos reparos son de carácter general. Goodson ha remarcado cómo el curriculum es sólo uno de los recortes posibles del conocimiento, producto de una selección que expresa relaciones de poder y que, además, es un concepto multifacético acerca del cual se realizan negociaciones para su definición en muy diversos ámbitos. Chervel, por su parte, sostiene que:

Las disciplinas se merecen el máximo interés precisamente porque son creaciones espontáneas y originales del sistema escolar. Y éste, como poseedor de un poder creativo insuficientemente valorado hasta la fecha, desempeña dentro de la sociedad un papel del que nadie se apercebía que era doble: en efecto, forma no sólo individuos, sino también una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, modelándola y modificándola (1991).

Retomando estas afirmaciones y refiriéndose al campo de las ciencias sociales François Audigier sostiene:

La escuela produce su propia cultura para responder a las finalidades que le son propias, a las finalidades que le atribuye la sociedad. [...] El concepto de transposición didáctica alerta sobre las modificaciones necesarias que sufren los saberes científicos cuando se los enseña en la escuela; pero sitúa demasiado exclusivamente el origen de estos últimos al lado de la ciencia. En nuestra enseñanza entran muchas otras cosas, muchos saberes sociales, mucho sentido común [...] debemos pensar nuestras enseñanzas, considerando también los usos sociales de la historia, la geografía, el civismo (2001: 128 y 129).

Ya refiriéndose estrictamente a la historia escolar, Raimundo Cuesta considera que la relación de lo que se enseña en la escuela con la historia académica es dudosa: “Más que comprobar (que también ha de hacerse) el grado de adaptación (atraso, desfase, etc.) entre el ritmo de innovación científica y su aplicación didáctica, habría que estudiar la panoplia de agentes sociales intervinientes que filtran y dan nuevo significado y ‘recontextualizan’ las materias de enseñanza” (1991: 19). La acción de estos agentes es la que ha ido conformando lo que Cuesta denomina “código disciplinar” al que define como “el conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes” (p. 86). Algo, en definitiva, totalmente independiente de los avances de la investigación.

Pero aún si supusiéramos que existe una relación como la que plantea Chevallard en la “transposición didáctica”, la naturaleza del conocimiento histórico resulta muy distinta del conocimiento matemático. E.H. Carr, sostuvo que “[...] la Historia es un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el pasado y el presente.” El conocimiento histórico depende de los restos del pasado, de las fuentes, y no se puede hacer afirmaciones que no estén adecuadamente apoyadas en esas pruebas.

Pero las fuentes no hablan por sí solas. La “interacción entre el historiador y sus hechos” significa que esos restos del pasado son siempre interpretados por el historiador. Así, la historia nos muestra otra particularidad. Si reunimos a varios historiadores para explicar un acontecimiento o un proceso del pasado, es seguro que no estarán todos de acuerdo y es probable que lleguemos a la conclusión de que ninguno de ellos está equivocado del todo. ¿Por qué? Porque la Historia no es una ciencia exacta sino una ciencia social y, por ese motivo, en nuestra disciplina las conclusiones están mucho más influidas por las ideas, por el punto de vista del investigador que en el caso de la matemática. La investigación histórica tiene, entonces, sus particularidades: para llegar al conocimiento debe haber un equilibrio entre la explicación y las pruebas que la fundamentan. No puede haber investigación sin interpretación ni interpretación sin investigación.

En nuestro caso, entonces, el proceso de la “transposición” está afectado por esas cuestiones particulares, y las diversas interpretaciones de un mismo hecho, aún siendo éstas contradic-

torias, pueden resultar en parte válidas porque en la Historia el punto de vista es un elemento inseparable de la disciplina y la discusión acerca de cómo están construidas las distintas explicaciones resulta especialmente enriquecedor en lo educativo para formar en la escuela un tipo de pensamiento, el razonamiento histórico, que sólo nuestra disciplina puede brindar y resulta especialmente útil para abordar la realidad de todos los días al permitir considerar las cuestiones del pasado que permiten comprender el presente e imaginar el futuro. Por otra parte, en el ejemplo de Malvinas se puede percibir con claridad otra diferencia con la enseñanza de la matemática: la fuerte relación entre Historia y política.

En definitiva, nuestro principal propósito en estas páginas es que se tenga en cuenta que aunque la enseñanza de la matemática puede tener aspectos en común con la de la Historia, esta última tiene problemáticas que le son propias y la hacen muy distinta. Por este motivo creemos que se debe ser crítico de la traslación que muchos pedagogos hacen de conceptos aplicables a una disciplina a otra en forma mecánica y, sobre todo, queremos promover algo poco difundido aún en la Argentina: que los problemas de la enseñanza de la historia se piensen también desde la Historia, porque las respuestas a esas cuestiones específicas no se pueden encontrar sólo en los enfoques psicológicos y pedagógicos.

Bibliografía

- AUDIGIER, FRANÇOIS, (2001) “Investigaciones en didácticas de la historia, de la geografía, de la educación cívica y la formación de los docentes” en ARRONDO, Cristina y BEMBO, Sandra (comps.), *La formación docentes en el Profesorado de Historia*, Santa Fe, Homo Sapiens Ediciones.
- CARR, E. H, (1993) *¿Qué es la historia?* Buenos Aires, Planeta.
- CARDELLI, JORGE, (2004) “Reflexiones críticas sobre el concepto de transposición didáctica de Chevallard”, en *Cuadernos de Antropología Social* N° 19.
- CHERVEL, A. (1991), “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación”, en *Revista de Educación. Historia del currículum*, Revista cuatrimestral de la secretaría de Estado de Educación, Madrid, N°295.
- CHEVALLARD, Y., (1997) *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique.
- CUESTA FERNÁNDEZ, RAIMUNDO (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona, Pomares – Corredor.
- ESCUDE, CARLOS (1990) *El fracaso del proyecto argentino. Educación e ideología*. Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella / Editorial Tesis.
- ___(1987) *Patología del nacionalismo. El caso argentino*. Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella / Editorial Tesis.
- ESCUDE, FLORENCIA, (1996) *Malvinas: el gran relato. Fuentes y rumores en la información de guerra*. Barcelona, Gedisa.
- GOODSON, IVOR, (2003) *Estudio del currículum: casos y métodos*. Buenos Aires, Amorrortu.
- GUBER, ROSANA, (2001) *¿Por qué Malvinas? De la causa nacional a la guerra absurda*. Bue-

nos Aires, Fondo de Cultura Económica.

FRANCO, MARINA Y LEVIN, FLORENCIA, (2007). “El pasado cercano en clave historiográfica”, en FRANCO, Marina y LEVIN, Florencia. Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires, Paidós.

LORENZ, FEDERICO G. (2006) Las guerras de las Malvinas. Bs. As., EDHASA.

MARÍ, C.; SAAB, J. y SUÁREZ, C. (2000) “Tras su manto de neblina... Las Islas Malvinas como creación escolar”, en Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales N° 5, ULA – Venezuela.

PALERMO, VICENTE, (2007). Sal en las heridas. Las Malvinas en la cultura argentina contemporánea. Bs. As., Sudamericana.

ROMERO, LUIS ALBERTO, (coord.) (2004) La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares. Bs. As., Siglo XXI.

Los manuales de polimodal analizados son:

Alonso, M. E.; Elisalde, R. y Vázquez, E. (1997) La Argentina del siglo XX. Buenos Aires, Aique.

Privitellio, L. de y otros. (1998) Historia de la Argentina contemporánea. Buenos Aires, Santillana.

Miranda, E. y otro. (1999) Historia argentina contemporánea. Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Kapelusz

Di Tella, T. (1998) Historia social de la Argentina contemporánea. Buenos Aires, Troquel.

Rins, E. C. y otra. (1996) La Argentina. Una historia para pensar. 1776 – 1996. Buenos Aires, Kapelusz.

Friedmann, G. y otros. (2001). Historia argentina contemporánea. Activa. Bs. As., Puerto de Palos.

Pigna, F. y otros. (2004) Historia. La Argentina contemporánea. Buenos Aires, A-Z.

Los manuales de EGB analizados fueron:

Quintero, Silvina; Colombo, Edgardo; Rougier, Marcelo; Cortés, Ricardo; Miceli, Paola; Dell’Ellicine, Eleonora; Elbaum, Jorge. (2001) Recorridos. Ciencias Sociales 9. Serie “Recorridos”. Buenos Aires, Kapelusz.

Tobío, Omar; Pipkin, Diana y Scaltritti, Mabel. (2000) Sociedad, Espacio, Cultura. La Argentina en América y el Mundo. Buenos Aires, Kapelusz. (primera edición: 1998).

Luchilo, Lucas; de Ptivitelio, Luciano; Paz, Gustavo y Qués, María Elena. (1997) Ciencias Sociales. Historia 9. Buenos Aires, Santillana.

Fradkin, Raúl; Bragoni, Beatriz; Saab, Jorge; Barros, Claudia y Figueras, Ricardo. (1998) El Libro de la Sociedad en el tiempo y el espacio 9. Buenos Aires, Estrada.

Delfini, Catalina; Levín, Florencia; Rima, Juan Carlos. (2004) Equipo K. Ciencias Sociales 9. Buenos Aires, Kapelusz.

Primer premio para manual de ciencias sociales para 3° de EGB: Titularidad: Editorial Tinta Fresca. Autores: Devoto Fernando, Melón Pirro Julio, Acuña Patricia, Bazán Sonia, Da Or

den María Liliana, Leoni Daniel, Lucchetta Lina, Quiroga Nicolás, Rodríguez Diego, Sánchez, María Silvia, Velázquez Guillermo, Aranda Natalia Escamez Eugenia, disponible en <http://abc.gov.ar/comunidadycultura/concursotextos Escolares/default.cfm>

Gonzalo de Amézola

Prof. en Historia (UNLP). Profesor titular de la UNLP y de la UNQ. Investigador II categoría en el programa de docentes investigadores del Ministerio de Educación. - gonzalodeamezola@gmail.com -

Valeria Morras

Prof. en Historia (UNLP). Docente e investigadora UNQ. - vmorras@gmail.com -

¿Qué dar a cada quién?

Criterios de distribución de bienes escasos en la escuela secundaria.

Pedro Fernando Nuñez

Aceptado Julio 2012

Resumen

El artículo analiza los criterios de justicia distributiva utilizados para la selección de beneficiarios de dos Programas de Becas Estudiantiles –el primero de una agencia estatal de la Provincia de Buenos Aires, el otro implementado por una Organización de la Sociedad Civil- en las escuelas secundarias de la Jurisdicción que llamaré Gran La Plata (conformada por la ciudad homónima, Ensenada y Florencio Varela). El trabajo se encuentra organizado en tres apartados. Se inicia el recorrido por una breve discusión sobre el modo en el que las ciencias sociales abordan el estudio del concepto de “justicia” para luego explorar en las nociones que los actores educativos –alumnos, docentes y directivos y representantes del Estado y de Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC)- “ponen en juego” ante las situaciones descritas. De este modo, se busca comprender tanto qué decisiones los sujetos definen como justas y cuáles como injustas así como la legitimidad de las resoluciones adoptadas. Finalmente, en el tercer apartado, se indaga en dos aspectos: las representaciones predominantes sobre la forma en la cual los beneficiarios usan el dinero obtenido y las distintas “figuras” del becario que se manifiestan en los establecimientos considerados.

Palabras clave: Escuela secundaria – justicia distributiva – juventud – becas estudiantiles – políticas públicas

Abstract

The article discusses the criteria of distributive justice for the selection of beneficiaries of two Student Scholarship Program -the first of a state agency of the Province of Buenos Aires, the other implemented by a Non Gubernamental Organization- in high schools in the Jurisdiction that I will call Gran La Plata (consisting of its namesake city, Ensenada and Florencio Varela). The work is organized in three sections. The tour begins with a brief discussion about the way that the social sciences approach the study of the concept of "justice" and then explore the notion that education actors -students, teachers and administrators and representatives of state and Non Gubernamental Organizations (CSOs) - "at stake" to the situations described.

Thus, we seek to understand both what decisions subjects defined as just and what unjust and the legitimacy of decisions taken. Finally, the third parte of the article, explores two aspects: the representations upon the form in which the recipient used the money obtained and the various “figures” of the scholars which manifest in the establishment concerned.

Key words: High school - distributive justice - youth - student scholarships - public policies.

La relación de los sujetos con la idea de la “justicia”

Los seres humanos tenemos una relación ambivalente con la idea de la *justicia*. Por un lado, solemos representarla como una abstracción, algo inteligible. Para gran parte de la tradición filosófica occidental la justicia no sucede en este mundo sino que será posible en un mundo ideal; para algunas religiones es en el más allá –la justicia eterna, el juicio final- para las corrientes filosófico-políticas superadoras de las revoluciones liberales es en una sociedad ideal aún por construir –la conformación de un mundo justo que haga posible la justicia en la tierra-. Por otro lado, a nivel micro, convivimos con la sensación cotidiana de que podemos experimentarla; en muchas ocasiones se vuelve un hecho concreto, real, a veces consumado. En esos momentos la justicia se nos presenta como evidencia, más o menos agradable según el resultado que esperábamos.

En el mundo moderno la figura que la representa es una que irradia pureza, magnanimidad e integridad. Esa mujer, preferentemente corporizada en una escultura de mármol blanco, sostiene en sus manos una balanza y una espada y tiene los ojos vendados como símbolo de su imparcialidad. La idea de que la justicia es ciega aporta certidumbre a los sujetos desde hace muchos años, probablemente desde la Reforma Protestante, tal como destaca Martin Jay (1999). Es por tanto su ceguera lo que otorga a los individuos la confianza, que opera como garantía, de que una vez constituidos en el espacio público serán tratados como iguales ante la ley sin abusos ni desigualdades debidas a su posición en la estructura social.

La idea de la justicia se presenta en la esfera educativa de múltiples maneras en espacios diferentes donde se aplican criterios no siempre coincidentes. De manera esquemática, es posible presentar al menos cuatro cuestiones o, mejor dicho, problemáticas vinculadas a la justicia que nos permitan reflexionar sobre los criterios que se utilizan en las escuelas para resolver diferentes situaciones referidas a procesos distributivos y a aspectos de índole más subjetivo. La intención es plantear algunas conjeturas sobre las tensiones entre universalidad, desigualdad y la justicia que se experimentan cotidianamente en las instituciones escolares.

La primera temática que debe resolver el sistema educativo es la de establecer los criterios de selección de la matrícula en cada institución. Esta distribución regula los cupos de los establecimientos. Tal como sostiene Walzer (2004) las escuelas concentran una serie de procesos distributivos (plazas en las escuelas, autoridad, becas, promociones, conocimiento, etc.), pero el más importante remite a un interrogante central que es necesario develar para conocer la morfología que adquieren los procesos de socialización en cada momento histórico: ¿Quién

asistirá a la escuela y con quiénes? No voy a extenderme en este punto, solo señalaré que si bien la población en edad de escolarización secundaria debiera distribuirse de acuerdo con las normativas provinciales, en la práctica lo hacen debido a razones territoriales, esto es, la proximidad del establecimiento con su domicilio. Ahora bien, de acuerdo a lo constatado durante el trabajo de campo existen otros criterios. Por una parte, los estudiantes y sus familias pueden recurrir a distintas estrategias para intentar asistir a otro establecimiento, soslayando dicha regulación –la más común apelar a “el cambio de domicilio”-. Por otra parte, las escuelas aplican diversos criterios de selección de los estudiantes que componen su matrícula. Estos a veces son explícitos –el sorteo¹, el pago de una cuota, rendir un examen de ingreso- e implican la intención de conformar a priori una comunidad educativa edificada sobre características específicas que, se cree, portan aquellos que ingresan a sus aulas. En otras ocasiones, se trata de mecanismos implícitos construidos a *posteriori* del ingreso de los alumnos y puestos en acto por los docentes, preceptores y directivos: la solicitud de cambio de turno o de escuela de algún alumno/a o el pedido de pase a la modalidad de adultos son, por lo general, el último acto de una serie de prácticas concatenadas que van seleccionando de entre el total de jóvenes matriculados a quienes se adaptan mejor a las *reglas* que rigen la vida en la institución y, de este modo, apartan a aquellos señalados como *inadaptados y/o problemáticos*.

Un segundo nivel de análisis se vincula a la indagación en los principios de justicia distributiva que se aplican en las escuelas, en particular en relación a aquellos bienes escasos.

Entiendo como “bienes escasos” a los distintos tipos de contribuciones –sean estas distribuidas por las distintas agencias del Estado o por organizaciones de la sociedad civil- que se convierten en utilidades de, al menos, tres índole: las ayudas económicas –por lo general a través de becas que obtienen los estudiantes para asistir a la escuela-; los aportes en dinero o especies relacionados con las necesidades de alimentación –viandas, sándwiches, desayuno- y el acceso a bienes concernientes a saberes y conocimientos específicos –cuyo ejemplo más tradicional son las pasantías mientras que el más novedoso es el Programa Conectar Igualdad que reparte netbooks a cada alumno de la escuela secundaria-. Esta clave de análisis nos lleva a considerar con especial atención dos variables interrelacionadas: los criterios de selección de los beneficiarios y las representaciones que tiene los actores educativos sobre los mismos, aspectos que en algunos casos pueden estar en sintonía ya que la concepción que los sujetos tienen sobre el bien a distribuir contribuye a construir una manera particular de caracterizar a un tipo de individuos como merecedores del mismo –a la vez que excluye explícita o implícitamente a otros-. De este modo, un bien como una “beca estatal” puede poseer una carga que estigmatiza a quienes la obtienen en tanto se los identifica a partir de una serie de atributos negativos. Asimismo, otro tipo de bien como una netbook o una pasantía consiguen ser más valoradas, por lo que la concepción del mismo como un bien “deseable” probablemente lleve a que los sujetos “pongan en juego” otros criterios para definir quién debe obtenerlas y, de ese modo, ampliar la cantidad de potenciales beneficiarios.

Las dos cuestiones mencionadas forman parte de una misma dimensión de análisis que busca

1. A decir de Elster (1998) uno de los mecanismos de justicia distributiva más igualitarios.

explorar en las nociones de justicia considerando los procesos distributivos que tienen lugar en las escuelas. Ahora bien, también existen situaciones que involucran aspectos subjetivos. Me refiero a la necesidad de hacer hincapié en el modo en el cual las personas entienden la justicia –y su reverso la injusticia- en la cotidianeidad. Siguiendo a Dubet (2006) para comprender las injusticias sociales no alcanza con describir y denunciar las desigualdades tal como las registran las encuestas y las estadísticas sino que lo que cuenta son las desigualdades que los individuos tienen por injustas². En el caso de la escuela secundaria solemos toparnos con que los jóvenes señalan distintos aspectos en los que ven injusticias en la escuela como por ejemplo las vinculadas a “*la aplicación de las normas*”, las que manifiestan las “*diferencias existentes entre docentes y alumnos*” –concretamente, la ausencia de un marco común de justicia para regular las conductas de ambos- o en “*las diferencias que hacen algunos referentes de autoridad entre los alumnos*” (Nuñez, 2011).

Finalmente, quizás como cuestión transversal a ambas dimensiones -aunque cabría pensar también en la necesidad de producir una reflexión particular sobre el tema- otra manera de organizar la pregunta sería en torno a “*qué hace a una escuela justa*”, tal como lo plantea Dubet (2011) en su discusión contra el mito de la “*igualdad de oportunidades*”. Si tomamos su modelo para aplicarlo a la escuela secundaria cabría pensar en los nudos problemáticos que, a pesar de la tendencia a la universalización del nivel, conspiran contra la concreción de una mayor igualdad, como por ejemplo los elementos que conforman determinada cultura institucional y los nudos centrales del formato escolar³.

El estudio que presento aborda únicamente el interrogante respecto de la distribución de bienes escasos como becas estudiantiles y pasantías.

El trabajo de campo se realizó en la Jurisdicción Gran La Plata (así denominada porque se trataba de establecimientos de la ciudad homónima, de Ensenada y de Florencio Varela). En esta oportunidad me focalizaré en el análisis de lo que ocurre en cuatro escuelas de diferentes características –tanto por su perfil institucional como por su matrícula -. Una parte considerable del análisis –porque allí se aplican ambos programas de becas- refiere a la Escuela P, situada en la localidad de Ensenada, donde estudian jóvenes de familias cuyos miembros se encuentran desocupados, empleados en trabajos precarios o reciben algún plan social.

Un proceso diferente es el que ocurre en la Escuela A, ubicada en la misma localidad, institución que funciona al interior de una fábrica naviera de gestión estatal, lo que no impide que el establecimiento busque parecerse a uno de gestión privada –los alumnos visten uniforme y reciben por parte de la empresa una beca durante todo el ciclo lectivo-.

El caso de la Escuela V de Florencio Varela permitirá examinar los mecanismos de selección

2. La literatura francesa es la que con mayor énfasis ha indagado en estas cuestiones, como el trabajo de Dubet y Martuccelli (1999) donde señalan que cuando los jóvenes arriban a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias y que su protesta encubre la demanda de que se incorporen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. En una línea similar, Valerie Caillet (2002) destaca que en la escuela los jóvenes piensan a la justicia en estrecha relación con las injusticias vividas y experimentadas, lo cual dificulta la conexión entre lo particular y lo colectivo.

3. En este línea de investigación es necesario desarrollar estudios que interroguen a la forma escolar para pensar en otro tipo de diálogos entre la escuela secundaria y las formas de ser joven. Si consideramos el planteo de Dubet, una escuela más justa sería aquella que busca lograr que las posiciones de los individuos estén más próximas las unas a las otras en vez de priorizar una igualdad de oportunidades que, al garantizar la movilidad social de unos pocos, preserva las desigualdades. Por esta razón, se trata menos de intentar que algunas instituciones sean la referencia de excelencia sino que los contenidos sean similares más allá del lugar en el que uno estudie.

de quiénes realizarán las pasantías en las empresas de la zona. Finalmente, analizo qué ocurre en una institución ubicada en la ciudad de La Plata, que llamaré L, que recibe a sectores medios y altos de la sociedad platense, en la que un número reducido de alumnos cuenta con beca total o reducción del monto de la matrícula.

Mi intención es considerar a los planes de becas estudiantiles como una política pública con características similares a las que presentan los planes sociales del nuevo siglo, de los cuales el Plan Jefes/as de Hogar y el Plan Familias son los más paradigmáticos. Este tipo de abordaje inscribe a las políticas de becas en una trama social más amplia donde existen cambios y continuidades en la articulación Estado-sociedad que repercuten en la esfera educativa, pero no son propios de ésta. Soslayar este punto es negar la existencia de factores exógenos a las leyes educativas para explicar su éxito o fracaso.

Resta señalar un último punto antes de adentrarnos en el análisis, y está vinculado a un cambio en el contexto a partir de la reciente sanción del Programa Asignación Universal por Hijo/a⁴. Si bien es una política financiada por agencias estatales no educativas y el Ministerio de Educación no participa en el diseño del mismo, su aplicación repercute notablemente en el sistema educativo al plantear como condición para su cobro la realización de varias contraprestaciones, entre ellas, garantizar la escolarización de los hijos. Asimismo, si bien este plan reemplazó a uno de los Programas de Becas que aquí se analiza, los argumentos que desarrollo pretenden más bien aportar a las discusiones, siempre vigentes, acerca de “qué dar a cada quién” en las escuelas. En la actualidad los procesos distributivos continúan teniendo una centralidad en la cotidianeidad escolar y las representaciones sobre los “beneficiarios” de planes sociales mantienen su actualidad. A pesar de la extensión de la Asignación Universal, en los establecimientos persisten programas de becas como el de la organización de la sociedad civil que aquí presento –que llamaré “Educándonos”– mientras que constantemente existen demandas de los alumnos por la distribución de otros bienes escasos como viandas, sándwiches, acceso a pasantías o becas –como ocurrió en las tomas de escuelas en la Ciudad de Buenos Aires–, entre otras cuestiones vinculadas a procesos distributivos que los actores escolares deben decidir.

Las teorías de la justicia: distribución de bienes sociales en la esfera educativa

El libro *Teoría de la Justicia* de John Rawls (1993) [1971] se convirtió desde el momento de su publicación en un clásico de la teoría política y despertó pasiones de las más variadas. Una de las preocupaciones principales del trabajo es demostrar la necesidad de evitar que las decisiones queden supeditadas a las situaciones particulares. La solución teórica propuesta por Rawls es la utilización de la metáfora del “velo de ignorancia”, útil para describir el momento inicial en el que los individuos establecen los principios básicos que regirán en la sociedad. El autor destaca que en ese punto de partida en el que se discuten los principios sociales

4. La Asignación Universal por Hijo es un programa financiado con fondos públicos que exige a las madres la escolarización de los hijos para poder acceder al beneficio de 220\$ por cada uno de ellos/as. Por su magnitud es comparado con programas como el Bolsa Familia de Brasil. Es aún prematuro evaluar el efecto sobre el sistema educativo, en particular si efectivamente se amplían las posibilidades de finalizar el nivel o si a pesar de estas innovaciones, persisten nudos clave que deben resolverse de otro modo como los niveles de repitencia y desgranamiento así como la imposibilidad de sostener la asistencia escolar a lo largo del año.

sobre los cuales se organizará la sociedad los individuos -racionales y autointeresados- se encuentran en una situación que les impide conocer su lugar de clase, estatus social así como desconocer la distribución de capacidades naturales, su inteligencia, fuerza, raza o siquiera la generación a la que pertenecen. En tanto en la posición original los participantes “desconocen los rasgos básicos de su biografía” (Gargarella, 1999:40) y se orientan a alcanzar un acuerdo capaz de considerar imparcialmente sus puntos de vista.

Como resultado de las deliberaciones, los individuos se comprometen con dos principios de justicia básicos, los cuales son: Primero) Cada persona ha de tener un derecho igual al esquema más extenso de libertades básicas iguales que sea compatible con un esquema semejante de libertades para los demás. Segundo) Las desigualdades sociales y económicas habrían de ser conformadas de modo tal que a la vez que: a) se espera razonablemente que sean ventajosas para todos, b) se vinculen a empleos y cargos asequibles para todos. El primer principio posee una jerarquía superior al segundo, ya que su violación no puede ser justificada ni compensada mediante mayores ventajas sociales y económicas. Más allá de la concepción del bien adoptada, los individuos pretenden evitar que las instituciones básicas los perjudiquen o discriminen. Por su parte, el segundo de los principios se aplica:

A la distribución del ingreso y la riqueza y al diseño de organizaciones que hagan uso de las diferencias de autoridad y responsabilidad. Mientras que la distribución del ingreso y de las riquezas no necesita ser igual, tienen no obstante que ser ventajosas para todos, y al mismo tiempo los puestos de autoridad y responsabilidad tienen que ser accesibles a todos (Rawls, 1993: 83).

Si bien el análisis de Rawls se encuentra en un nivel de abstracción propio de la filosofía política, es útil para enmarcar la discusión acerca del modo en el que las sociedades distribuyen bienes sociales. Toda política pública contiene en sus orígenes una definición sobre el modo de problematizar determinada cuestión de alcance público, así como establece un conjunto de parámetros para definir los criterios de distribución y los sujetos a los que comprenderá. Los planes sociales contienen en sus definiciones técnicas una lógica particular que implica una matriz sobre a quién debe llegar el beneficio. Estipulan, en definitiva, un principio de justicia distributiva.

En toda sociedad existe un conjunto de bienes que es necesario distribuir, para los cuales es preciso contar con un principio que legitime el modo en el que se los reparte. Sin embargo, algunos autores cuestionan la idea de que existe un único principio o axioma que permite explicar las creencias y juicios que se expresan cuando enunciamos que una acción es justa (Walzer, 2004). En *Esferas de la Justicia* Michael Walzer opta por inscribir su investigación en un nivel de análisis diferente a la perspectiva de Rawls. En su estudio, sostiene la existencia de una justicia de naturaleza pluralista; en cada sociedad hay diferentes tipos de bienes sociales cuya distribución requiere en cada caso de criterios particulares de justicia. En tanto existen muchas esferas de la justicia, fundadas en comunidades sociales y prácticas institucionales distintivas un principio considerado válido en una de ellas no puede ser trasladable a otra donde rigen principios diferentes. Esta constatación hace necesario, según el autor, reformu-

lar el concepto de *iguales*, a fin de poder pensar en la igualdad compleja como la forma que adquiere la misma en la actualidad. En la práctica, esto implica que en una sociedad en la cual diferentes personas tienen éxito en distintas esferas sus relaciones globales pueden exhibir cierto tipo de igualdad (Miller, 1996).

Por su parte, Jon Elster (1998) denominó *casos de justicia local* a las situaciones concretas donde analiza los principios y procedimientos utilizados para resolver de manera equitativa cuestiones como quién debe acceder a los programas de vivienda pública, quiénes deben hacer el servicio militar, recibir un trasplante, las decisiones sobre adopción y custodia de un niño, la prioridad para una plaza en el nivel inicial o los requisitos de admisión impuestos por una universidad -entre otros-. Para el autor la justicia local contrasta con los procesos de justicia que tienen lugar a una escala global, ya que éstos últimos refieren a políticas globalmente redistributivas que son diseñadas por el gobierno nacional, tienen la pretensión de compensar a las personas por su infortunio resultantes de la posesión de lo que denomina “propiedades moralmente arbitrarias” y generalmente toman la forma de transferencias de dinero en efectivo. Su trabajo, si bien se enfoca en el estudio de situaciones particulares, presenta algunos puntos en común con lo que sostiene Heller (1993) respecto de la necesidad de indagar en la forma que adquiere la justicia en cada sociedad. La autora nos recuerda la existencia, a lo largo de la historia de cuatro maneras de entender a la justicia: a cada cual lo mismo, a cada uno según sus méritos, criterios basados en la excelencia y finalmente los que se basan en el rango de la persona. Estas formas se relacionan, a grandes rasgos, con tres modos mediante las cuales los sujetos representan la idea de lo justo: el mérito, la necesidad y el derecho. Siguiendo estas enseñanzas precisamos conocer las representaciones de los sujetos respecto de los bienes en cuestión y la forma en la que entienden la “justicia” para cada uno de ellos.

¿Cuáles son los principios considerados legítimos por los actores educativos para estimar que una situación se resolvió de manera justa? La respuesta no es sencilla debido a dos razones principales: la convivencia en el espacio escolar de actores que cuentan con diferentes recursos de poder que pueden tener concepciones distintas respecto de los bienes en cuestión y debido a la coexistencia de una multiplicidad de escenarios donde se aplican lógicas de justicia distintas. Más allá de que forman parte de una comunidad educativa sustentada en determinadas reglas las personas que la componen “ponen en juego” en la vida cotidiana sus principios de justicia, cuestión por lo general poco explicitada en los estudios sobre juventud y escuela.

Para obtener parte de la solución es preciso comprender las matrices político-culturales en las que operan los principios de justicia. Su estudio permite analizar el modo en que se manifiestan los rasgos tradicionales de la cultura política de un país y el impacto de los procesos sociales en distintas temporalidades (Kessler, 2007) y en distintas generaciones así como representa una oportunidad para reflexionar sobre la justicia en la escuela como instancia colectiva de afirmación de la igualdad ante la ley, pero también de consideración de la singularidad y la particularidad de cada ser humano (Dussel, 2006).

La justicia distributiva en la escuela secundaria

Los planes de Becas Escolares o Becas Estudiantiles distribuyen bienes de acuerdo a la edad, criterio que permite limitar o posibilitar una asignación de acuerdo al tiempo transcurrido desde el nacimiento (Elster, 1998). En su fundamentación, se presentan como una medida para paliar los crecientes niveles de “abandono escolar” y permitir que los sectores que se encuentran en la base de la pirámide socio-económica logren obtener el título secundario. Estos programas definen como prioritario garantizar el acceso a la escuela de amplios contingentes sociales ya que suponen que el logro del diploma constituye una herramienta indispensable para su futuro, expresando una confianza en el rol de la educación como instancia igualadora. En sintonía con esta preocupación inicial buscan crear las condiciones económicas en cada familia para que estas premisas sean posibles. Asimismo, a partir de la transferencia condicionada de ingresos, pretenden provocar un cambio en las conductas sociales. De allí que podemos inscribirlos en la línea de otros Planes Sociales más amplios como el Jefes/as de Hogar o el Familias –más recientemente la Asignación Universal por Hijo/a-, los que mediante un mecanismo similar intentan generar mecanismos de inclusión de sectores postergados⁵.

El Programa Nacional de Becas Estudiantiles, diseñado y financiado por el Ministerio de Educación de la Nación⁶, pero implementado por el ministerio provincial selecciona a sus beneficiarios en base a criterios técnicos⁷. Este modo de asignación se presenta como la manera más eficiente de terminar con manejos discrecionales en el momento de distribuir un bien escaso. Se trata de un Plan que opera por oferta, no por la demanda. Es decir que no existen incentivos para estimular la demanda de los potenciales beneficiarios, lo que podría tanto incrementar la circulación de la información como la posibilidad de ejercicio de la voz, en los términos en los que lo plantea Hirschman (1976).

Cada Provincia cuenta con un número de becas establecido de antemano, en el momento del diseño de la política pública, que debido a la necesidad de ajustarse a las partidas presupuestarias existentes no puede ser modificado.

Si bien en el marco institucional de las políticas sociales siempre existe un conjunto de reglas de juego formales e informales que se ponen en funcionamiento para procesar y priorizar los

5. Recordemos que el Plan Jefes/as de Hogar fue presentado en febrero de 2002 como una manera de contener la crisis política, económica y social del país. Pensado de manera implícita como un seguro de desempleo en un país que no había conocido planes sociales de características semejantes transformó las maneras de entender la acción social del Estado, alcanzando en su momento de mayor apogeo a cerca de 2.000.000 de personas. Hacia mediados de la década del 2000, el gobierno nacional diseñó otros dos Planes –el Manos a la Obra para conformar cooperativas de trabajo- y el Plan Familias –mediante el cual las mujeres que fueran madres recibían una asignación por hijo- con el objetivo de establecer diferentes “tipos” de planes sociales de acuerdo a los perfiles de los beneficiarios.

6. El Plan estaba aún vigente en 2010, momento de escritura de la tesis doctoral de la que forma parte este trabajo.

7. El programa identifica alumnos ponderados, quiere decir, comprueba que quienes lo solicitaron reúnan los requisitos para acceder a la beca. Desde esta ponderación el Programa Nacional identifica a los becarios de acuerdo a dos indicadores: 1) La asignación de las mismas se realizará sobre la base de un índice construido por la Coordinación General Estudio de Costos del Sistema Educativo que combina un indicador de pobreza con tres indicadores de riesgo educativo (abandono, sobriedad y desgranamiento). 2) Se hace constar que cada Distrito cuenta con un cupo de becas. No se establece acuerdo con alumnos ni se fijan responsabilidades si con esto se refiere a que por acceder a la beca se debe comprometer a acreditar aprendizajes.

problemas sociales -que representa para los involucrados un entramado de incentivos que estructura sus límites y oportunidades de negociación y acción (Repetto, 2004)- en este caso los potenciales beneficiarios no son actores sociales con capacidad de incidencia en dicho marco y el Plan tampoco se preocupa por fomentar su involucramiento y capacidad de demanda.

En consecuencia, este tipo de Planes establece un esquema de distribución rígido, donde las personas no se ven compelidas a actuar de una manera particular o a modificar su conducta para lograr ser elegidos ya que esta decisión no depende de sus acciones sino de su condición *objetiva*. Si bien al solicitar una contraprestación propicia un cambio a *posteriori* en la conducta de los beneficiarios habría que producir más evidencia sobre si este seguimiento implica una penalización en caso tanto del no cumplimiento de la misma como respecto de las estrategias desplegadas por los sujetos para evadir ese control.

Es posible contrastar estos criterios con los establecidos por otro actor que participa en el modo de distribución de becas –ya que posee un Programa de Becas estudiantiles promovido en paralelo al que financia el ministerio nacional-. En este caso utilizaré como parámetro de comparación los criterios definidos por el Programa de Becas de una Organización de la Sociedad Civil (OSC) creada en 1997 por un grupo de profesionales “con la convicción de que la educación es la herramienta por excelencia para superar el círculo vicioso de la pobreza - falta de capacitación – exclusión social”⁸. El Programa fue el primer proyecto de la OSC y se inició en 1998 con tan sólo 16 becarios, para luego crecer de manera exponencial hasta alcanzar a 3.210 alumnos becados que asisten a ciento treinta y dos establecimientos educativos en veinte jurisdicciones del país.

En este caso, el proceso de selección de los beneficiarios se rige por varios criterios. Una vez que la OSC cuenta con la garantía del aporte económico del/ de los padrino/s –por lo general alguna empresa de la zona donde se distribuye la beca, pero también hay casos donde el aportante es el Estado- selecciona un universo de escuelas secundarias de la localidad priorizando aquellas ubicadas en barrios con altos niveles de desempleo, pobreza e indigencia, basándose en un listado provisto por los ministerios correspondientes. Los técnicos priorizan escuelas que reúnan ciertos requisitos, como por ejemplo una baja rotación del plantel docente o que cuenten con gabinete psicológico. Una vez seleccionadas las instituciones el personal de la OSC se presenta en el establecimiento y describe el Proyecto, invitando a directivos, docentes y alumnos a participar.

Al revisar las expectativas de los distintos niveles de actores intervinientes en el proceso de adjudicación y distribución del bien -actores político-institucionales, técnicos, OSC’s, personal docente, familias, jóvenes- hallamos algunas similitudes entre el modo de pensar los planes de becas y otros programas sociales.

Esta analogía entre unos y otros muestra más rasgos compartidos que disonancias en el modo de representar la intervención del Estado y a los sujetos receptores. Las tensiones se manifiestan en varias dimensiones, de las cuales examinaré aquí dos: la desconfianza sobre el uso del dinero –que involucra una postura valorativa sobre el modo en que lo utilizan los benefi-

8. Información extraída de la página web de la OSC.

ciarios y sus familias- y las múltiples maneras en que se manifiesta la figura del becario –que oscila entre el estigma, el orgullo, la sensación de recibir un incentivo o de lograr el último beneficio que el Estado puede asegurar.

En cuanto a la primera cuestión, en los discursos de los actores educativos adultos existe, tal como lo planteó Gluz (2006) para el caso de los planes de becas en la Ciudad de Buenos Aires, una preocupación sobre el uso del dinero, aspecto que se encuentra en sintonía con los reclamos por instaurar mecanismos de concentración y cruce de datos de beneficiarios de Planes sociales, entre otras medidas que le darían mayor “transparencia”. Esta mirada escondida un planteo valorativo acerca de la capacidad de los beneficiarios de utilizar el dinero⁹. A partir del trabajo de campo realizado para esta investigación podemos señalar que, más que superponerse, las miradas sobre los beneficiarios se yuxtaponen. La manera en la cual los beneficiarios disponen el dinero es lo que va a investirlos de determinadas cualidades: si lo emplean para la garrafa están “contribuyendo con la economía familiar”, si quieren comprarse las zapatillas “malgastan el dinero”, si lo invierten en cursos de inglés o en libros “lo usan correctamente”.

A grandes rasgos, esos son los tres modos de uso del dinero que relatan los técnicos de la OSC en base a su experiencia de trabajo en las escuelas. Estas miradas son coincidentes con las de los docentes. Por ejemplo, en la Escuela P muchos de ellos consideran que los alumnos quieren la beca “Educándonos” para tener más dinero para sus gastos personales¹⁰. Vemos así que el bien “beca educativa” no es inocuo sino que inviste de atributos a quien la posee, cualidades o estigmas que se atribuyen de acuerdo a cómo transforme ese ingreso económico en una nueva jerarquía de bienes –contribuciones familiares, consumos personales e inversiones en utilidades escolares. Por otra parte, en dicha institución, donde conviven ambos programas de becas ser becario es un marcador social juzgado como positivo o negativo no sólo por los atributos de la persona sino por la opinión predominante acerca del agente asignador. Un mismo bien connota a quien lo recibe de una marca estigmatizante si quien lo otorga es el Estado –muchos perciben a los planes del gobierno como una “limosna”-, pero se transforma en un marcado social positivo si se es elegido/a por la OSC.

Los modos de distribución de las becas estudiantiles en las escuelas consideradas nos llevan a analizar una última cuestión, íntimamente relacionada con la histórica pretensión de la escuela media de regular las conductas de sus alumnos: estos bienes escasos se otorgan con la intención de provocar cambios en las conductas de los beneficiarios. Ahora bien, es diferente el énfasis que ponen en esta cuestión los programas analizados.

Tal como comenté anteriormente, en el caso de las becas de la Provincia se trata de un programa por oferta que no incentiva la demanda por lo que no existen responsabilidades de los becarios –más allá del sostenimiento de la matrícula-, aunque probablemente haya que matizar esta observación para el caso de la Asignación Universal por Hijo que establece una

9. Hay también otro aspecto del uso del dinero, pero en este caso involucra cuestiones vinculadas a la posibilidad que otorga el Plan Educándonos de cobrar regularmente. Se establece así una distinción entre dos bienes que prima facie parecen similares, pero que suponen modos diferentes de intervención pública.

10. Entrevista con el director de la Escuela.

serie de contraprestaciones que desdibuja su concepción como derecho.

La situación es diametralmente diferente para quienes obtienen la beca de la OSC ya que deben firmar un acta compromiso mediante la cual ellos y un adulto se responsabilizan de cumplir con lo pactado. Esta regulación tiene, al menos, dos implicancias. La primera es que el cariz redentor del programa posee connotaciones cuasi-místicas que se encuentran lejos de desplegar la expansión de los derechos de ciudadanía¹¹. La segunda es que se establece una suerte de relación contractual que obliga a los becarios a cumplir una serie de requisitos para evitar la suspensión, durante algún mes, de su asignación: no faltar sin justificación más de cinco días al mes o diez trimestrales, asistir a la entrevista mensual con la trabajadora social de la OSC, no tener desaprobadas más del 40% de las materias ni haber sido sancionados en la escuela¹². Vemos así que el mismo programa plantea discursos contradictorios que a la vez que pretenden organizar la relación en términos contractuales –con derechos y obligaciones de ambas partes- establecen vínculos asimétricos con los beneficiarios que hacen hincapié en la vulnerabilidad de un “otro” que debe ser “salvado” –siempre y cuando actúe de acuerdo a la expectativa de quien distribuye el bien.

La aplicación de estos criterios produce una disyunción al interior del establecimiento entre los que obtienen la beca OSC y los que cuentan con otro tipo de beneficio (o ninguno). Algunos jóvenes sólo deben ajustar su conducta a las reglas establecidas por la institución escolar, pero los becados EDUCÁNDONOS tienen dos lealtades, que en la práctica implican dos experiencias políticas diferentes. En algunos casos Escuela y OSC coinciden en la norma a aplicar, por ejemplo si un alumno es sancionado en su establecimiento la OSC le retira por ese mes el cobro del beneficio. En otras situaciones entran en contradicción, ya que puede ocurrir que el alumno sea sancionado por la OSC y no por la escuela, con lo cual se desdibuja la autoridad escolar. La injerencia de la OSC en la regulación conductual del alumno becado redefine las tramas sociales tanto como las lógicas de obligaciones mutuas que anudan a los sujetos en las instituciones.

Si bien una de las intenciones del proyecto de la OSC es promover la “inclusión” educativa su propio accionar conspira contra dicha posibilidad, en tanto y en cuanto sus becarios no se ajustan a las mismas reglas que sus compañeros sino a los parámetros establecidos por un

11. Esta situación señala las dificultades para sostener en la escuela secundaria una definición de la noción de ciudadanía que incorpore como trama central el “enfoque de derechos”, el posicionamiento de los/as receptores reconociéndolos como titulares de derechos que a la vez generan obligaciones al Estado y no como beneficiarios. Derechos que no son individuales sino que se obtienen por la pertenencia a un grupo social (Arcidiácono, 2008).

12. El Programa establece encuentros mensuales de los que participan el alumno becado, su responsable adulto y el encargado de acompañamiento de Cimientos. En estas instancias se busca trabajar sobre el compromiso y el desempeño escolar, con especial énfasis en la asistencia, el apoyo en algunas materias y la incorporación de herramientas para sostener la escolaridad. Asimismo, el Programa contempla la realización de encuentros grupales de alumnos y de adultos para trabajar diversos contenidos orientados por el foco educativo, y con los directivos y docentes con el fin de articular el acompañamiento con el trabajo de los equipos escolares (Información extraída de la página web de la Organización). Funciona como una tutoría, pero si les está yendo bien en la escuela la conversación se orienta a pensar alternativas para mejorar su capacitación (armar un CV, crear una cuenta de mail) o a presentar opciones al beneficiario sobre qué hacer en su tiempo libre (Entrevista con técnica de la OSC).

agente externo, con lo que se desdibuja la posibilidad de construir un horizonte común de justicia (Southwell, 2006).

La otra dimensión considerada para el análisis se vincula a las representaciones existentes sobre la figura del becario. En las escuelas no existe una representación homogénea sobre quienes son becarios sino que su figura se manifiesta a través de innumerables matices. A continuación presentaré brevemente algunas situaciones “distributivas” que ocurrieron en algunas escuelas en relación a la distribución de diferentes tipos de bienes.

El primer caso refiere a la Escuela L donde estudian jóvenes provenientes de las clases media y altas de la sociedad platense. En esta institución la figura del becario carga con un estigma ya que la recepción de una beca o de la reducción del monto mensual para algunos alumnos se presenta como una afrenta a la meritocracia que el colegio tiene como pretensión promover¹³. La convivencia con personas que asisten al establecimiento gracias a una beca o a la reducción en el arancel produce tensiones entre éstos y quienes abonan el monto total de la cuota. De allí que estos últimos estigmaticen a quienes son becados por su tipo de vestimenta o el calzado que usen, provocando en quienes reciben el beneficio una marca indeleble que los acompañará a lo largo de su trayectoria educativa. La diferencia entre becarios y no becarios es una de las disyunciones que se establecen al interior de la institución, que se suman a otras como la distinción en el trato cotidiano que reciben “los tradicionales” y “los externos”. Es decir que las oposiciones se establecen en base a los dos principios que la institución aspira a desarrollar: la selección de los mejores y su presentación como una institución tradicional.

La segunda situación nos lleva a analizar lo que ocurre en dos escuelas de la modalidad técnica. En la Escuela A, donde estudian jóvenes provenientes de familias de sectores medio-bajos y bajos las representaciones predominantes cobran otros trazos. Todos los alumnos ingresantes reciben una beca que cobrarán durante los años de cursada. En este caso, la obtención del “bien” es consecuencia de haber superado un examen de alta exigencia, lo que es vivido como un orgullo. A pesar de que el monto es reducido los alumnos valoran la asignación de la beca y la posibilidad de estudiar en esta institución. Esta sensación contrasta con lo que ocurre en la Escuela V, de la misma modalidad, situada en Florencio Varela. En este establecimiento la mayoría de las familias de los alumnos reciben algún tipo de beneficio o plan social, por lo que los procesos de distinción entre los estudiantes tienen lugar en un segundo momento. Las diferencias entre los jóvenes no se vinculan al tipo de beca que cobran sino respecto de si serán o no seleccionados para cumplir las pasantías en las empresas de la zona¹⁴.

Cabe destacar la incidencia que tienen las pasantías -como uno de los tipos de dispositivos

13. Si bien Erving Goffman (2006) señala que el manejo de la información es realizado por los individuos desacreditables cuyo atributo no es percibido por los demás, en este caso, además de que quienes cuentan con el beneficio evitan quedar en evidencia por ser “becados”, la institución pretende resguardar su anonimato para preservar un espíritu de comunidad distintivo, basado en la selección de los mejores. Sin embargo, es necesario aclarar que los jóvenes conocen quiénes son los alumnos becados a pesar de los intentos de la Dirección por no difundir quiénes se hallan en dicha situación. Las becas son variables, por lo general se trata de una reducción en el monto a pagar en la cuota mensual, ajustable a las necesidades de cada familia.

14. La escuela organiza experiencias laborales destinadas a egresados y alumnos de los dos últimos años por las que los jóvenes reciben una beca que oscila entre los \$150 y \$240.

específicos de formación para el trabajo- en las trayectorias juveniles en tanto puede significar un aumento de sus condiciones de empleabilidad y/o de acceder a buenos empleos (Jacinto y Millenaar, 2010).

El Coordinador de Pasantías es quien selecciona a los alumnos con posibilidad de realizar la pasantía según criterios que incluyen la asistencia escolar, el promedio de calificaciones y el comportamiento en la escuela. Luego comunica el orden de méritos establecido y confirma a los alumnos que deben realizar la entrevista en la empresa. El proceso de selección concluye con la evaluación realizada por el representante de la empresa, generalmente el jefe de personal o encargado de planta. Este proceso también toma en cuenta la elaboración de un “perfil demandado”, caracterizado por el coordinador de esta forma: *“la empresa lo primero que te va a decir es ‘punto uno: la actitud’, después empezamos a ver, si hay interés por aprender, por avanzar”*. Este caso muestra que si por un lado el bien “pasantía” es altamente valorado –y por esta razón disputado- por los jóvenes y que se experimentan como una manera de reducir la incertidumbre al acercarlos a un mundo laboral hasta entonces ajeno (Jacinto y Dursi, 2010) por otro, a pesar de la intención de la institución de definir la elección de los pasantes de acuerdo a criterios escolares, existe una fuerte injerencia de la empresa que estipula otras actitudes que son difícilmente mensurables, lo que podría dar lugar a manejos discrecionales. Por último, en esta situación hallamos una contraposición de lógicas de justicia ya que la escuela adapta sus resoluciones de acuerdo a principios de justicia que se rigen por una lógica bastante alejada de aquella que parecía propia del sistema escolar –a la que Luc Boltanski (1999) denominó la ciudad cívica o colectiva, donde todos se subordinan al bien común, formado por todos cuando cada uno renuncia a su condición de particular.

Lógicas distributivas y matrices político-culturales

El proceso de masificación de la escuela secundaria que ocurrió en la Argentina en los últimos años produjo una democratización del acceso a la escolarización aunque el deterioro de los índices sociales y el incremento de las desigualdades que se dio en forma paralela dificultan las posibilidades de amplios sectores sociales para “cumplir con la ley”. Del mismo modo, así como la sanción de la obligatoriedad del nivel favorece la puesta en discusión de algunos de los nudos centrales que caracterizan a la matriz tradicional de la escuela media –por ejemplo al cuestionar la idea meritocrática- cobran vigencia otros principios de justicia que sustentan una nueva trama social donde la desigualdad se presenta con una cara diferente, pero no por ello menos amenazante.

Tal como intenté mostrar en este trabajo, los Programas de Becas Estudiantiles establecen como criterio principal de distribución la *necesidad* de la persona. Sin embargo, *necesidad* es un concepto, si bien operacionalizable, difícil de aprehender a través de instrumentos metodológicos. La necesidad puede tener diversas bases de legitimación, la definición acerca de cuál priorizar involucra una dimensión subjetiva. En el caso de los planes provinciales observamos una correlación entre la definición técnica y la percepción de los beneficiarios, en ambos casos remiten a la cuestión de la necesidad entendida en base a criterios socio-de-

mográficos. En el caso de las becas que distribuye la OSC la selección de los beneficiarios se realiza en base a diferentes principios –que no estén repitiendo el año para el que solicitan la beca, que no tengan más de una materia previa, el clima familiar, sus trayectorias así como a aspectos que involucran percepciones más subjetivas recogidas por los técnicos del proyecto durante el proceso de selección. Este último ítem, que hace referencia a una variable poco operacionalizable como “el deseo de...” o “las ganas de...”, es un principio que pondera más que otros en el momento de definir quién obtendrá el beneficio.

El estudio de ambos programas, a pesar de sus semejanzas, deja algunas enseñanzas respecto de su implementación. Por un lado, tal como muestra la experiencia de la OSC, la mera asignación de dinero por parte del Estado mediante transferencia monetaria no garantiza que la escuela se convierte en un espacio valorado por los jóvenes, no produce por sí sola la expectativa de que algo diferente puede pasar sino que es necesario desarrollar en paralelo otro tipo de intervenciones, tal como lo hace la institución del tercer sector a través de la incorporación de la figura de un “acompañante” educativo y la realización de encuentros grupales de jóvenes y adultos de diferentes instituciones que participan del Programa.

Por otro lado, si toda distribución de un bien implica un vínculo entre la organización y las personas, vivido en términos de obligaciones y expectativas mutuas (Quirós, 2006) el caso de la asignación de becas por parte de una organización del sector social pone en tensión los acuerdos de compromiso entre los y las jóvenes y la institución escolar. Las obligaciones de los alumnos becados de la OSC son con ella y no ya con su espacio de referencia cotidiano: la escuela, sus docentes y compañeros. Si bien la obtención de la beca EDUCÁNDONOS distingue al individuo por sobre otros, y en tanto tal es vivida como un incentivo, presupone un mundo de pertenencias distante, circunstancial, regido por la periodicidad de la visita de los técnicos de la OSC, aislando al individuo y fragmentando la trama de acompañamientos, solidaridades y apoyos construida en la escuela. Asimismo, en ambos casos, la implementación de Planes de becas estudiantiles más que generar lazos de pertenencia a un común donde se comparten derechos contribuye a constituir universos culturales distantes, que se piensan desconectados entre sí.

En tercer lugar, también para sendos planes, la premisa de la educación como derecho se presenta imprecisa. La transferencia monetaria no se justifica en la garantía de un derecho sino que hace hincapié en la necesidad de la persona y/o de su grupo familiar o en otro tipo de atributos que la persona pueda exhibir. La asignación es a *posteriori*, no como derecho de todos sino que la persona que precisa una beca debe demostrar un atributo: ser pobre, tener ganas de estudiar.

Los programas de becas –y también la recientemente sancionada Asignación Universal por Hijo/a- enfrentan una restricción: la desconfianza de gran parte de la población en los planes sociales. La figura del becario, como intenté mostrar no es en todos los casos un estigma, sino que concentra múltiples representaciones divergentes. Sin embargo, en los discursos de los actores involucrados, incluso de los propios beneficiarios, conviven dos percepciones contrapuestas: la vergüenza de la dependencia (Fraser, 1997) y la concepción del Plan como un bien limitado que no inviste a quien lo posee de los mismos derechos y dignidad que, de acuerdo a las representaciones de los involucrados, otorga el trabajo. Si bien existen diferencias en las

percepciones de las distintas clases sociales sobre los planes sociales su deslegitimación como modo de incrementar el autorrespeto de quien lo recibe conspira contra la posibilidad de diseñar estrategias de intervención política innovadoras, imaginando otras formas de distribución de los bienes sociales.

En definitiva, **queda un largo camino por recorrer para reconstruir un marco común de justicia que anude a los sujetos a una misma percepción de igualdad.** Tal vez parte de la respuesta pase por generar en simultáneo diversos programas y dispositivos que busquen modificar los núcleos problemáticos del formato escolar y ya no sólo garantizar su acceso resolviendo situaciones económicas. Los datos preliminares de una investigación en curso muestran que los jóvenes conceptualizan de modo diferente los bienes que se distribuyen en las escuelas, representación que construye distintas fuentes de legitimidad para justificar su distribución. Mientras que consideran que las becas estudiantiles deben distribuirse, en primer lugar, de acuerdo a criterios que privilegian “*la necesidad*” de la persona, en segunda instancia hacen referencia a aspectos que, con diferentes bases, remiten a cuestiones meritocráticas –optando por ítems como “*al mejor alumno/a*”; “*al que estudia más / al que tiene mejor promedio*” o “*al que más se esfuerza*”. Estos mismos jóvenes adoptan otros criterios cuando el bien en cuestión son las netbooks. En este caso también se hace mención a dichas opciones, pero los porcentajes se reducen notablemente y las respuestas más mencionadas equiparan en el primer lugar a “*la necesidad*” con miradas más universalistas como por ejemplo la opción “*a todos*”. La enseñanza que nos deja el Programa es que parece factible diseñar intervenciones similares con otros bienes que propicien el acceso a saberes y conocimientos, ya que si el bien es más valorado pareciera propiciar la incorporación de criterios universalistas que anudan a los sujetos a similares derechos.

El desafío para el sistema educativo es cómo combinar el desarrollo de políticas universales con la transferencia focalizada en aquellos que se encuentran en una situación de mayor desventaja. Durante muchos años se sostuvo que la transferencia condicionada de ingresos bastaba para garantizar el acceso a servicios. En el caso de la educación se presenta a la “igualdad de oportunidades” que propiciaría la escuela como la alternativa para la “inclusión” y la integración social. Por lo general, las políticas públicas buscan, a través de los programas de becas y la Asignación Universal, transferir dinero para que la persona pueda acceder a la educación. Sin dejar de reconocer la virtud de estas medidas –más en lo concerniente a la disminución de algunas dimensiones de la pobreza que para impulsar mejoras educativas- también es necesario señalar que la ficción de la igualdad de oportunidades no sólo fomenta la competencia entre las “víctimas” en el momento de la asignación con la subsiguiente emergencia de reivindicaciones particulares (Dubet, 2011) sino que no existe reflexión sobre los elementos del formato escolar que conspiran contra la posibilidad de transitar por la escolaridad, incluso cuando la cuestión económica es resuelta. No hay una única solución, pero tal vez parte de la respuesta consista en propiciar dispositivos “a demanda” al interior de la escuela -pero a disposición de todos- que se interesen en sostener la experiencia educativa de los jóvenes –desde apoyo escolar, netbooks, libros, materiales de taller, acompañamiento docente, entre muchas otras-. De otro modo, muy **probablemente los programas sociales cambien de nombre en las próximas décadas, pero no se logrará conmovir aspectos centrales del formato tradicio-**

nal y de la sociabilidad intra e inter-generacional que muchas veces son tan o más importantes que las dificultades económicas que los jóvenes enfrentan cuando tienen la intención de transitar la experiencia educativa.

Bibliografía

- ARCIDIÁCONO, PILAR (2008) “Políticas sociales con perspectiva de derechos. La agenda pendiente en Argentina”, en Revista Aportes Andinos, N° 21 “Derechos Humanos y Políticas Públicas”, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.
- BOLTANSKI, LUC (1999) El amor y la justicia como competencias, Buenos Aires: Amorrortu.
- CAILLET, VALÈRIE (2002) “Les élèves face au sentiment d’injustice : les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle”, Cahiers de l’Ecole, N° 2, París.
- DUBET, FRANCOIS (2006) Injustices. L’expérience des inégalités au travail, París, Seuil.
- ___ (2011) Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades Buenos Aires. Siglo XXI.
- ___ y MÁRTUCCELLI, DANILO (1999) Sociología de la experiencia escolar, Buenos Aires, Losada.
- DUSSEL, INÉS (2006) “Educar la mirada. Reflexiones sobre una experiencia de producción audiovisual y de formación docente”, en DUSSEL, Inés y GUTIERREZ, Daniela [comp.] Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen, Buenos Aires: Manantial/OSDE/FLACSO.
- ELSTER, JON (1998) Justicia Local, Barcelona: Gedisa.
- FRASER, NANCY (1997) Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista», Bogotá: Universidad de los Andes/Siglo del Hombre Editores.
- GARGARELLA, ROBERTO (1999) Las teorías de la justicia después de Rawls, Buenos Aires: Paidós.
- GLUZ, NORA (2006) La construcción socio-educativa del becario, Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- GOFFMAN, ERVING (2006) [1963] Estigma. La identidad deteriorada, Buenos Aires: Amorrortu.
- HELLER, AGNES (1993) Más allá de la justicia, Barcelona: Crítica.
- HIRSCHMAN, ALBERT (1976) Salida, voz y lealtad, México: Fondo de Cultura Económica.
- JACINTO, CLAUDIA y DURSI, CAROLINA (2010) “La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes” en JACINTO, Claudia (comp.) La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Buenos Aires, TESEO/IDES.
- ___ y MILLENAAR, VERÓNICA (2010) “La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades” en JACINTO, CLAUDIA (comp.) La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Buenos Aires, TESEO/IDES.
- JAY, MARTIN (1999) “Must Justice be blind? The challenge of images to the law”, in DOUZINA, Costas & LYNDIA, Nead [comp.] Law and the image. The authority of art and the aesthetics of law, Chicago & London: University of Chicago Press.
- KESSLER, GABRIEL (2007) “Principios de Justicia distributiva en Argentina y Brasil. Eficacia global, igualitarismo restringido y polisemia de la jerarquía”, en Grimson, A. (comp.) Pasiones Nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina, Buenos Aires, Edhasa.
- NUÑEZ, PEDRO (2011) “Sensibilidades políticas sorprendidas: jóvenes, escuelas y sensaciones de justicia”, Revista El Monitor N° 28, Ministerio de Educación de la Nación.
- QUIRÓS, JULIETA (2006) Cruzando la Sarmiento. Los piqueteros en la trama social del sur del Gran Buenos Aires, Colección “Serie Etnográfica”, Buenos Aires, Editorial Antropofagia y Centro de Antropología Social del IDES.

- RAWLS, JOHN (1993) [1971] Teoría de la Justicia, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- REPETTO, FABIÁN (2004) Capacidad estatal: requisito necesario para una mejora política estatal social en América Latina. Documento de Trabajo N° I-52, Banco Interamericano de Desarrollo, Washington DC: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social [INDES].
- SOUTHWELL, MYRIAM (2006) “La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata”, en MARTINES, Pablo y REDONDO, Patricia [comp.] Igualdad y Educación. Escrituras entre (dos) orillas, Buenos Aires: Del Estante.
- WALZER, MICHAEL (2004) [1993] Las Esferas de la Justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad, México: Fondo de Cultura Económica.

Pedro Fernando Nuñez

Lic. en Ciencia Política (UBA), Dr. en Ciencias Sociales (UNGS/IDES). FLACSO/CONICET. Investigador Asistente CONICET, Docente UBA. - pnunez@flacso.org.ar -

Escuela, producción audiovisual y subjetivación en contextos de extrema pobreza urbana. Notas de banalidad cotidiana¹

Silvia Grinberg

Aceptado Junio 2012

“Todos piensan que la Cárcova es un lugar contaminante y que ahí vive gente rara por ser de ahí. Pero no es así. Yo soy de ahí y no soy rara soy re copada.”

(Re-copada, Frida 13 años)

Resumen

En este trabajo se presentan algunas reflexiones en torno de una experiencia de taller de video documental en una escuela secundaria emplazada en contexto de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Se le propuso a los estudiantes que ideen, produzcan y filmen un documental con la única consigna de que éste tenía que referir a su vida cotidiana. Se trataba de que la producción del video fuera una oportunidad para crear en la escuela un espacio de pensamiento, debate y problematización en torno de sus vidas cotidianas, preocupaciones, intereses y deseos. El desarrollo del taller así como su producto -un video documental que los estudiantes decidieron realizar sobre la basura en el barrio- nos enfrenta con aquello que se constituye en algo que todos sabemos pero se hace difícil ver y pensar: ninguna de las condiciones materiales de existencia pueden aislarse de los modos de hacer pero tampoco el deseo y la voluntad de vida. Retomando a Deleuze y Guattari (1995) el deseo se mantiene cerca de las condiciones de existencia, se les adhiere y las sigue. De forma que esta experiencia refiere a la vida de los sujetos, a las dinámicas de la vida escolar pero y, especialmente, a la producción que estos jóvenes realizan.

Palabras clave: Pedagogía – subjetivación - pobreza urbana - producción deseante - banalidad cotidiana

Abstract

In this article, I offer some reflections on a video documentary workshop for students in the first year of middle school. The workshop, which is held in a school in an area of extreme

1. El artículo se inscribe en la investigación: La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires) PIP CONICET 2010-2012.

urban poverty in the metropolitan area of Buenos Aires (Argentina), specifically in one of the more and more common spaces usually called *shantytowns*. The students were asked to conceive of, produce and film a documentary video. The only restriction was that the project be about their daily life and not be fictional, because the project was constructed as an opportunity to create, in the context of the school, spaces for thinking about and problematizing the world. The workshop itself and its product –a documentary about trash and waste in the neighborhood– confront us with the fact that the material conditions of existence can never be isolated from desire and the will to live. Doing is always constituted in certain conditions of existence and, returning to Deleuze and Guattari, desires is always close to those conditions.

This experience of doing entails the life of subjects, the dynamics of school life but also – and here I am going to speak of what these young women made, in which they express their interests, concerns, desires and aspirations– political statements insofar as an affirmation of life and the flows of desire.

Keywords: Pedagogy – subjectification - urban poverty - desiring-production - everyday banality

Presentación

Como supo señalar Britzman (1992) hay algo “especialmente extraño en la pedagogía porque siempre refiere a lo desconocido (...) más frecuentemente que lo esperado algo suele no salir de acuerdo con lo planeado.” Y continúa, “podemos concluir que la pedagogía se teje en una cierta intangibilidad que podemos caracterizar como misteriosa” (151). Es desde aquí que Britzman señala que la pedagogía crítica, “nos puede ayudar a volver a los nudos de modo de movernos más allá del impulso de manejar las técnicas de disciplinamiento de los cuerpos y/o el control de resultados” (1992, 151). Si bien, Britzman refiere a las pedagogías críticas feministas, especialmente cuando la pedagogía se opone a las instituciones y al status quo, esta mirada abre la pregunta acerca de las posibilidades de resistencia, el poder y sus límites, así como de las voces y contradicciones que a diario se producen en las escuelas.

Es desde esta perspectiva que en este artículo se discuten resultados de un trabajo de investigación que desde 2004 se encuentra en desarrollo en escuelas emplazadas en contextos de extrema pobreza urbana en el conurbano bonaerense².

En un primer momento la investigación se centró en el estudio de los primeros años de la escolaridad primaria y desde 2007 en el nivel secundario. Este recorrido no es casual ya que ha permitido tanto observar como explorar algunas de las dinámicas de la vida escolar que iniciándose en la escuela primaria suelen devenir en situaciones que van de la explosión violenta a la apatía y/o comedia de enredos que muchas veces suele apoderarse de las aulas en el nivel secundario.

2. Este trabajo se desarrolla en el marco del Centro de Estudios en Pedagogías Contemporáneas (CEPEC) de la Escuela de Humanidades de la UNSAM.

En muchas ocasiones, aquello que se presenta como altamente conflictivo en las escuelas secundarias y que se entiende como una problemática del nivel y de los adolescentes, constituyen episodios que detonan en esos años de la escolaridad pero que se inician y presentan en los primeros años de la educación básica.

El trabajo de investigación se desarrolla en un marco más general que supone la pregunta por los procesos de subjetivación desde la perspectiva de los estudios de gubernamentalidad (ver entre otros Dean 1999; Foucault, 2007, 2008; Rose, Valverde & O'Malley, 2006; Rose, 1999; O'Malley, 2007, Grinberg, 2007, 2008). La noción de gubernamentalidad supone:

- 1) una determinada *episteme*, esto es, unos determinados enunciados que definen modos de comprender, pensar y pensarnos en el mundo
- 2) unas determinadas *tecnologías* que involucran políticas, esto es, modos concretos de conducción de la conducta sobre la población;
- 3) un *ethos*, en tanto principios que rigen la relación que lo sujetos están llamados a establecer consigo mismos. En ese marco, aquí se abordan estas cuestiones atendiendo a los modos en que unas determinadas tecnologías de gobierno son experimentados por los sujetos y las instituciones. Esto es, el eje está puesto en los procesos y dinámicas de la cotidianeidad barrial y escolar así como los procesos de subjetivación en el continuo escuela-barrio. La pregunta gira en torno de los modos y maneras de hacer (de Certeau, 2007), tal como ocurren, se ensamblan y se producen en la cotidianeidad territorial entre sujetos, el barrio y las instituciones.

Al respecto, conviene señalar que esos modos de hacer no dejan de expresar, ensamblar, articular de modos diversos los cambios acontecidos en las últimas décadas del siglo XX. Cambios que refieren a aspectos que se producen y rebasan entre sí, ello entre otros aspectos debido a la virulencia de las transformaciones sociales, políticas y económicas y desde ya educacionales. Seguidamente y desde el punto de vista de sus efectos, los noventa han sido años de neoliberalismo en América Latina, en general, y Argentina en particular, no sólo no han estado exentos de ello sino que han sido “usinas” de privatización de empresas y sanción de leyes de desprotección del trabajo, entre tantas otras medidas. Importa resaltar las nociones de usina y virulencia ya que con ellas nos encontramos en el trabajo de campo. En dos décadas la población de las villas creció de forma exponencial y por tanto, también traumáticamente³. En el caso del sistema educativo esto es especialmente válido. En estos mismos dos decenios se han producido, en el caso de la provincia de Buenos Aires, entre dos y tres reformas del sistema educativo, que involucraron la sanción de leyes, la reforma de las estructuras educativas así como de los diseños curriculares. En la formulación y desarrollo de esta investigación se entiende que los trazos, las marcas y efectos de esos procesos se viven, observan y producen en la vida de los sujetos y, por supuesto, de las instituciones.

De esta manera, como telón de fondo de esta investigación se entiende aquí que es posible estudiar los procesos de crisis y cambio de la vida social y educativa de muy diversas maneras, entre otras a través de los procesos que se articulan en territorio.

3. En otros trabajos nos hemos centrado en estas procesos (Grinberg, 2006, 2009, 2011)

Estudiar los procesos y transformaciones a través de los modos de *hacer* de los sujetos, supone admitir que esos hacer se realizan como capas que se ensamblan en la configuración de una realidad que cual palimpsesto guarda memorias de muy diverso tipo en la vida de la sujetos y de las instituciones. En el sentido planteado, me refiero a los modos particulares, los procedimientos y mecanismos por los que unas determinadas dinámicas sociales, locales y regionales pero también globales, adquieren formas en la vida de la población; esto es, producen subjetividad. Modos de hacer que ensamblan las transformaciones sociales acontecidas en las últimas décadas. Referir a los procesos de subjetivación supone reconocer que “el sujeto es producido en variadas condiciones históricas que son sostenidas por unos elementos por ellos producidos” (Bell, 2007: 11). De manera que entendiendo que todo agenciamiento es macro y micro a la vez, se constituyen al decir deleuziano, como caras de una moneda sin espesor⁴, importa estudiar esas dinámicas. Los modos de hacer se constituyen y crean en esas condiciones históricas y sólo pueden ser entendidos como producciones que realizan los sujetos en ese escenario.

Es en este marco que, a modo de hipótesis, se entiende aquí que la vida escolar en contextos de extrema pobreza urbana y degradación ambiental, se dirime entre el miedo abyecto (Deleuze y Guattari, 1995) que producen las situaciones de pobreza extrema que devienen en distintas formas de negación y agresión, y las relaciones de los jóvenes que habiendo nacido en esos contextos devuelven una imagen de afirmación y producción que resulta difícil procesar y comprender para quienes sólo quieren permanecer fuera de allí.

El desarrollo del análisis se realiza a partir de una experiencia de taller de video documental que se está desarrollando en una escuela secundaria de la zona y que dio lugar a la producción de distintos videos. Aquí se recupera uno de ellos: Re-copada. Tal como se describe en el próximo apartado, se le propuso a los estudiantes que ideen, produzcan y filmen un documental con la única consigna que éste tenía que referir a su vida cotidiana. Ello porque se trataba de que la producción del video se constituyera en una oportunidad para crear en la escuela espacios de pensamiento, debate y problematización y en directa relación, ofrecer caminos para acceder a la comprensión de esos procesos: al sujeto en su devenir.

A continuación se presenta una breve descripción del barrio y del taller para luego adentrarse directamente en la producción que realizan estos jóvenes.

En torno del taller, del video, del barrio...

El taller se desarrolla en una escuela secundaria ubicada en uno de los vastos barrios de la Región metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires que es ejemplo dramático del crecimiento de las villas miseria desde fines del siglo XX. Las villas miserias en la ciudad de Buenos Aires remontan su historia hacia los inicios del siglo XX.

4. “Las diferencias no se establecen entre lo individual y lo colectivo, nosotros no vemos ninguna dualidad entre estos dos tipos de problemas: no existe sujeto de la enunciación, pero todo nombre propio es colectivo, cualquier tipo de agenciamiento ya es colectivo” (Deleuze, 1980, p. 162).

En esos años y en pleno proceso de industrialización, estos espacios constituían lugar de paso: al amparo del capitalismo industrial eran lugares a donde llegar.

En el siglo XXI las villas constituyen otro escenario; en muchos sentidos es un momento exactamente opuesto. Estos espacios urbanos ya no son lugares de paso. En el presente es posible contar entre dos y tres generaciones que nacieron y/o viven en estos espacios urbanos. Desde fines de los años setenta las villas se han ido poblando sistemáticamente por quienes quedaron fuera del mercado formal de trabajo⁵. De hecho, constituyen el reverso histórico del movimiento migratorio del siglo XX. La investigación se desarrolla en uno de esos espacios urbanos que se emplazaron y crecieron de modo exponencial hacia fines del siglo en el primer cordón del conurbano bonaerense, del que salía el “tren blanco” y que se encuentra en el área del CEAMSE⁶, múltiplemente referenciado y filmado en el video.

Así, ¿qué es aquello que define a estos espacios urbanos como villa? Está claro que no es sólo la condición de pobreza; en las grandes urbes ésta se presenta de muy diversos modos. La tierra es resultado de un proceso de ocupación, de una toma: quienes viven en estos vastísimos barrios han llegado allí de diversos modos pero si hay algo que tienen en común es que construyen sus casas sobre un terreno que no les pertenece. En la bibliografía se suele distinguir entre el asentamiento planificado y la villa (Ratier, 1972; Cravino, 2009). El primero supone una toma de un predio deshabitado que incluye un loteo que continúa la planificación de los barrios linderos. “Toma” es el nombre que suele recibir la ocupación de un terreno por parte de un grupo de individuos que llegan un día (generalmente de noche) y demarcan espacios sobre los que edifican sus casas. La primera construcción se hace muy rápido, en general no lleva más de un día. Luego de la toma se procede a la construcción de veredas, trazado de manzanas y división de terrenos. En el asentamiento, en general, los vecinos dejan espacio para la construcción de una escuela y una sala de primeros auxilios, así como se prevé la construcción de una cancha o plaza. La construcción de la infraestructura barrial es de carácter colectivo. En cambio, en las villas, la ocupación del terreno se realiza con carácter individual. Cada grupo familiar llega al predio por su cuenta, levanta su vivienda en las condiciones que puede y no existe una organización urbanística al interior del barrio, no hay calles sino pasillos; esto hace que si no se conoce el barrio sea muy difícil moverse sin perderse. Tampoco se planifican con anterioridad los espacios colectivos; la escuela o la sala de primeros auxilios aparecen, si aparecen, con bastante posterioridad a la ocupación.

5. Estas descripciones así como el resto de las que se incluyen a lo largo del texto son resultado de las entrevistas y conversaciones que hemos mantenido con los vecinos del barrio. Sólo por motivos de espacios no transcribimos las entrevistas de modo textual.

6. CEAMSE: Coordinación Ecológica Área Metropolitana Sociedad Del Estado. Empresa líder en el transporte y disposición final de los residuos con más de 31 años de experiencia ambiental. Es el relleno sanitario donde se deposita gran parte de la basura de la Ciudad. Muchas familias concurren diariamente a buscar comida o materiales diferentes para la venta. De hecho, el crecimiento de las villas en esta zona se encuentra fuertemente asociado a la cercanía al CEAMSE. El “tren blanco” transportaba a las personas y los residuos que recolectaban en el trayecto Ciudad de Buenos Aires - Conurbano.

Las villas miseria constituyen, desde este punto de vista, un terreno incierto, una zona perturbadora, de indiferencia que se presenta como “umbral de absoluta indistinción entre derecho y hecho” (Agamben, 1998: 238; Grinberg, 2012).

Una vez que miles de familias llegan, edifican, primero de forma precaria y con el tiempo cada vez de manera más estable sus casas. Dada la ocupación del terreno, la vida en estos barrios se define en esa zona de indistinción de la que habla Agamben. Todo cuesta más allí. Contar con escuelas, luz, agua, con recolección de residuos o simplemente con comida. Todo cuesta más. Los vecinos saben que para conseguir cualquier servicio, para que alguien los escuche tienen que gritar fuerte, muy fuerte. Y, aún así, aún cuando consigan algo de lo que reclaman todo sigue siendo muy precario. Ningún servicio está allí como algo a lo que, en calidad de ciudadano, se tiene derecho per se. El agua corriente es un ejemplo claro de ello. La empresa estatal que distribuye agua potable a toda la ciudad dejó un caño que llega hasta lo que hoy es la arteria central de la villa. A partir de allí los vecinos organizaron una complejísima red de agua que llega a las casas por mangueras. Esto provoca innumerables inconvenientes y, por cierto, pone en riesgo todos los días la salud de la población ya que esas mangueras (las mismas que se utilizan para regar jardines) no guardan ninguna de las condiciones mínimas de seguridad ambiental (Curutchet, Grinberg y Gutiérrez, 2011). De manera que, luego de luchas y reclamos así como de la agencia de los vecinos consiguen construir una red de distribución de agua de un modo absolutamente (in)formal y precaria. La escuela de muy diversos modos guarda esas notas de excepción propias del territorio⁷.

El taller se realiza en la escuela secundaria pública diurna que debe atender a la población en edad escolar de toda esta gran área. Durante los primeros meses del taller se trabaja junto con los estudiantes para la selección del tema, la elaboración del guión así como en un entrenamiento básico sobre el uso de la cámara, los planos, etc. Luego de esa etapa que transcurre durante la primera mitad del ciclo escolar los estudiantes salen a filmar. Tanto lo filmado como la planificación del video fueron producto de sus decisiones. Cabe señalar que se lleva a cabo dentro del horario escolar y es planificado junto con el director de la escuela. Con distintos niveles de implicación participan también docentes de la escuela⁸.

En este artículo nos centramos en la mirada de estos jóvenes, los modos de pensar y pensarse, las tensiones y contradicciones tal como aparecen en el video. Al respecto, importa señalar que aún cuando las imágenes que se recogen en el documental pueden tener, sin duda, valor para un trabajo de etnografía audiovisual (Pink, 2008; Araya Gomez, 2003; Ardévol, 1998), aquí no se recorre esa mirada. Las imágenes, diálogos y opiniones provienen del documental que los estudiantes diseñaron y filmaron, por lo que la reflexión importa en tanto se entiende que expresan sus modos de hacer su cotidianeidad, sus formas de concebir y concebirse en esa cotidianeidad. Es en esa línea que se propone, a través de esa producción, un camino para el análisis de las voces de estos jóvenes, sus deseos y percepciones. Los diálogos y fotos que se exponen más adelante han sido extraídos del video y enteramente fueron realizados por ellos.

7. Al respecto ver Grinberg, 2009 y 2011.

8. Si bien puede resultar interesante debatir en torno de las dinámicas que presenta el taller por cuestiones de espacio en este artículo, por razones de espacio, no se hace referencia a ellas.

Como se expresó, la consigna del taller invita a los estudiantes a concebir, producir y filmar un documental, ello, porque se espera generar una oportunidad para crear espacios de reflexión, debate y problematización en el contexto de la escuela. El eje gira, por tanto, en torno de la visión y las palabras de los estudiantes, lo que muestran y la forma en que lo hacen: dónde ponen la lente de su cámara, lo que ellos deciden narrar en el video y cómo lo hacen.

De manera que se trata de centrar la reflexión en la vida cotidiana de las jóvenes a través de su mirada, pensamientos, deseos y percepciones. En el ámbito de la vida escolar, el interés radica en el estudio de los dispositivos pedagógicos, de sus formas, modos autorizados de hacer y decir (Britzman, 1992). La interacción cotidiana con docentes y estudiantes que implica este trabajo permite abordar tanto las formas de ejercicio del poder, como las formas de impugnación y resistencia en las tensiones y dinámicas diarias, tanto en el barrio como en la escuela. Específicamente los modos de hacer en el barrio a través de la mirada y la voz de jóvenes que nacieron y crecieron en esos contextos de extrema pobreza urbana.

El desarrollo del taller así como su producto -un video documental que los estudiantes decidieron realizar sobre la basura en el barrio- nos enfrenta con aquello que se constituye en algo que todos sabemos pero cuya visibilidad siempre es borrosa: ninguna de las condiciones materiales de existencia pueden aislarse de los modos de hacer pero tampoco el deseo y la voluntad de vida. El hacer, en este sentido, se realiza en esas determinadas condiciones existencia y retomando a Deleuze y Guattari “el deseo se mantiene cerca de las condiciones de existencia objetiva, se las adhiere y las sigue, no sobrevive a ellas, se desplaza con ellas...” (1995: 34). De forma que esta experiencia refiere a la vida de los sujetos, a las dinámicas de la vida escolar y, especialmente, a la producción que estos jóvenes han realizado, en ella expresan sus intereses, preocupaciones, deseos, y aspiraciones... Es por eso que esta presentación se centra específicamente en el video y su contenido.

Notas de deseo y afirmación

Una de las preguntas de investigación refiere a la producción de subjetividad en el espacio escolar atendiendo especialmente a los modos en que se produce y reproduce la desigualdad en los procesos y dinámicas del continuo de la cotidianidad barrial y escolar. El estudio de los procesos de gobierno en las dinámicas de lo cotidiano permite aproximarse tanto a las dinámicas propias del ejercicio del poder como a los procesos de resistencia y lucha. Ello, retomando a O'Malley (2007), supone pensar en la noción de gubernamentalidades, de los múltiples modos de hacer por parte de los sujetos y las instituciones. Y esto es lo que se ha supuesto en el desarrollo del taller: trabajar con las estudiantes procurando que su palabra -aquello que les preocupa e interesa- se vuelva eje de acción, acontecimiento.

A modo de hipótesis se sugiere que la vida escolar en contextos de pobreza extrema urbana se dirime entre, por una parte, retomando Deleuze y Guattari (1995), el miedo abyecto que produce la extrema pobreza y su negación y, por el otro lado, los jóvenes que, habiendo nacido en estos contextos, forjan una imagen de afirmación y producción que, para aquellos que viven fuera de estos contextos, son difíciles de procesar y comprender.

Siguiendo a estos autores:

No es el deseo el que se apoya sobre las necesidades, sino al contrario, son las necesidades las que se derivan del deseo: son contraproducidos en lo real que el deseo produce. La carencia de un contra-efecto del deseo, está depositada, dispuesta, vacualizada en lo real natural y social... La necesidad como práctica del vacío no tiene más sentido que ése: ir a buscar, a capturar... El deseo se convierte entonces en este miedo abyecto a carecer. Pero justamente esa frase no la pronuncian los pobres ni los desposeídos... No es el deseo el que expresa una carencia molar en el sujeto, sino la organización molar la que destituye el deseo de su ser objetivo (Deleuze y Guattari, 2005: 34).

En directa relación, tal como señala McNay (1992) respecto de la agencia de las mujeres, en el video se expresan tanto los dispositivos del poder -la cristalización en el territorio de unas determinadas configuraciones sociales-, como la potencialidad creadora de los jóvenes que permite expresar de formas no esquemáticas tanto las situaciones de opresión como las maneras de subvertirlas. A través de las voces de estos adolescentes se trata de acercarse a los procesos de subjetivación así como a las condiciones socio-históricas y a los modos en que estos jóvenes entienden el mundo en que han nacido y crecido. Retomando a Butler (2002), esto implica referir a lo abyecto tanto en lo que refiere al territorio como a quienes viven allí. En este caso adolescentes que viven en los espacios más descuidados, negados y amenazados de la ciudad devuelven, contestan esa mirada abyecta.

La vida en contextos de extrema pobreza urbana suele caracterizarse en los materiales y bibliografía especializada en relación con las carencias y necesidades. Las diferentes condiciones y variables que se utilizan para la descripción suelen utilizarse para comparar, analizar y evaluar la gravedad de las situaciones en virtud de las carencias que se viven. En clara sintonía con los procesos de pauperización propios de los años noventa, en los últimos años se han desarrollado distintos tipos de escalas (línea de pobreza, necesidades básicas insatisfechas⁹, entre otras) y categorizaciones de pobreza (pobres, nuevos pobres, población en riesgo, situación de vulnerabilidad, indigencia, etc.) cuyo eje es producir mediciones cada vez más precisas sobre las carencias. Así, nos podemos encontrar con mediciones que en cierta medida terminan distinguiendo grises que sólo pueden tener algún valor en el debate estadístico o sociológico pero que en la vida de la gente se transforman en debates “light”. De hecho, ¿en qué medida las carencias que están ahí, al “rojo vivo”, y se presentan de un modo tan virulento pueden seguir abriéndose a la medición, componer y descomponer índices de riesgo y/o aislarse estadísticamente? Estas conceptualizaciones suelen conjugarse con aquellas que solemos ver en la TV¹⁰ que suelen derivar en la criminalización de la pobreza y muchas veces suelen devenir en espectáculo de horror¹¹.

9. La “línea de pobreza” mide si el ingreso de los hogares puede satisfacer un conjunto de necesidades alimentarias y no alimentarias consideradas esenciales (vestimenta, educación, salud, etc.) incluidas en la llamada Canasta Básica Total (CBT). Se considera Población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) a la que se caracteriza por alguna de las siguientes condiciones: habitan más de tres personas por cuarto; viven en viviendas precarias o de inquilinato; faltan en ellas retrete con descarga de agua; tienen algún niño en edad escolar (6 a 12 años) que no concurre a la escuela.

10. Si bien son diferentes los programas de TV que refieren a estas imágenes de criminalización de la pobreza nos referimos en especial a los noticieros donde los barrios las imágenes que muestran de las villas miserias suelen estar asociadas al crimen, la drogadicción y/o los embarazos adolescentes (ver entre otros Saintout, 2002)

11. Un ejemplo de estos programas lo constituye “policías en acción” que muestra en vivo operativos policiales.

En las imágenes de los mass media en los barrios pobres es posible encontrar dos miradas que no dejan de ser parte de una misma moneda. Por un lado la enfermedad, los crímenes y/o las drogas y, como contracara, situaciones en donde alguien consigue por fuerza de su voluntad salir de estas situaciones: se es criminal y por tanto se está condenado a vivir allí o se muestra una situación ejemplar que expresa el ideal de quien deja el barrio¹². El barrio, en los dos casos queda como lugar infecto al que hay que evitar entrar y del que hay que salir¹³. Las condiciones de vida de la gente tanto como la producción deseante de quienes allí viven quedan ausentes de cualquier posibilidad de imaginación y relato espectáculo. Estas imágenes son muy parecidas a aquellas que suelen circular entre las escuelas¹⁴. Aquello que suele escucharse en las escuelas no es mucho mejor: adolescentes embarazadas que no saben cómo cuidar sus cuerpos, descuidan a sus bebés o son drogadictas sin interés por nada. Las condiciones de vida, sociales y políticas así como la producción deseante no suelen aparecer en los discursos. Sin embargo es justamente eso lo que los jóvenes recogen con su cámara. Retomando la idea de lo abyecto, nos preguntamos junto con Butler (2002), ¿qué oposición y/o resistencia puede ofrecer el ámbito de los excluidos y abyectos a la hegemonía que considera qué cuerpos importan, qué estilos de vida, qué vidas valen la pena proteger, salvar y/o llorar su pérdidas? ¿Cómo se paran, qué dicen, qué muestran sobre sus vidas estos jóvenes que viven en esos territorios excluidos y abyectos?

Dadas las características de los procesos que estamos asistiendo y estudiando, es posible observar cómo, de una manera muy particular, la vida escolar combina situaciones en las que queda al descubierto tanto la naturaleza extrema de la vida social en estos espacios urbanos como la producción deseante de estos jóvenes: los estudiantes con su cámara exponen un territorio traumatizado y unas ciertas condiciones de vida. Sin embargo, en lugar de la imagen de la delincuencia alrededor de esas condiciones muestran la imagen de niños jugando. Volviendo a Nietzsche y a Deleuze, nos encontramos con la voluntad de vida, la producción deseante, producción que no es más que una afirmación irreductible a la unidad por lo que, más que expresar carencias que requieren ser completadas, producen lo real (Deleuze y Guattari, 1995).

En este marco, nos referimos a la vida de los sujetos, a las dinámicas de la vida escolar en aquellos aspectos que refieren especialmente a los jóvenes y su producción: un video documental que expresa sus intereses preocupaciones, deseos y aspiraciones.

12. Aún cuando ocurre en otro país del tercer mundo la película ¿quién quiere ser millonario? expresa esta tensión.

13. Como señalan Deleuze y Guattari "la administración de una gran seguridad molar organizada tiene como correlato toda una microgestión de pequeños miedos, toda una inseguridad molecular permanente... una macropolítica de la sociedad para y por una micropolítica de la inseguridad" (2000: 220).

14. Se trata de enunciados que los docentes expresaron, tanto como queja sobre la imposibilidad de trabajar con sus alumnos en las conversaciones informales que hemos mantenido, como en las caracterizaciones que realizan sobre ellos al ser requeridos en las entrevistas en profundidad que hemos realizado en el marco de la investigación.

La banalidad cotidiana

En el taller y en el video los jóvenes ofrecen otra mirada. Esta mirada tiene muchas formas y matices pero en todas ellas se expresa el reconocimiento del barrio como lugar propio, lugar de vida, lugar de amigos. Se trata de notas de afirmación que constantemente se observan en los relatos de estos jóvenes cuando refieren a sus vidas y, como es el caso del siguiente diálogo, cuando refieren al lugar donde viven:

N: no lo que pasa es estoy un poco triste...

E: ¿por qué estás triste?

N: y porque tengo mis cosas

E: ¿quierés contarme...?

N: no lo que pasa es que parece que me tengo que ir para Moreno¹⁵

....

Y no me quiero ir... acá están mis amigas... (Re-copada, Frida, mujer, 13 años)

La Cárcova, es el lugar donde nació, donde viven ella, sus amigos, su familia; es su lugar y, por lo tanto, no quiere salir sino vivir ahí y, como cada uno de nosotros, vivir lo mejor que puede. Ello no implica que Frida o sus compañeros no vean o no refieran a los problemas que tiene el barrio pero, en ningún caso, se trata de dejar el barrio sino de mejorarlo. De hecho, el video es sobre la basura y esto no es casualidad. La basura es, desde distintos lugares, como lo muestran en el video, uno de los problemas más serios que atraviesa la vida en estos espacios urbanos hiperdegradados (Davis, 2007), ya sea porque las familias buscan comida en los rellenos sanitarios, porque cartonean y viven de la basura que juntan y logran vender, o porque la basura rodea un espacio urbano que no cuenta con el servicio regular de recolección de residuos. La elección del tema, los espacios y relatos filmados constituyen apuestas políticas pero, en ningún caso, esa apuesta se realiza desde la negación sino como afirmación deseante. Así, Frida escribió:

Ojalá que la gente con este con este proyecto vea que la Cárcova es un lugar común y corriente como todos; la diferencia es la plata pero con la plata no compramos amor. (Re-copada)

Y es esto lo que el video narra. Es en las situaciones comunes y corrientes, en las situaciones de vida más banales -un chico con un globo, un nene andando en triciclo, nenas jugando a las muñecas-, donde se expresa lo extremo ya que en esas condiciones hay deseo, hay vida. Como dicen los estudiantes en el video, “acá es donde vivimos, hay vida, hay gente y no un es basural como suele creerse”:

Está bueno porque estamos mostrando lo que hay en la Cárcova, estamos mostrando algo... como algo escondido, que nadie, ningún gobierno, nada se hizo cargo de eso... que no existe porque para la gente con plata es como que la Cárcova no existe, como que es un basural donde vivimos nosotros y no es así... (Re-copada, Frida).

15. Moreno es otra localidad de región metropolitana de la Ciudad de Buenos Aires. Para ir de la Cárcova a Moreno hay que tomar varios colectivos.

Y he aquí un punto central. La cámara muestra un zanjón contaminado y lleno de basura. Frida es una de las que propuso que el tema del video sea la basura. Pero no quería mostrar un basural, quería mostrar “el lugar donde vivimos”. Pero ello no implica que no existan necesidades y carencias. De hecho, existen y son muchas, pero lo que define al barrio, aquello que los jóvenes quieren mostrar, es justamente que ahí hay vida:

...porque ahí nos criamos, hay gente hay chicos, hay amistad, hay vida, hay flores, hay pelea, hay amor si porque la pelea es muy romántica... si porque Laura tiene novio... no Laura?

Laura: es romántica la pelea

Frida: es romántica la vida

Risas y carcajadas

Nos dio mucho amor la primavera... (Re-copada, Frida y Laura, 12 años)

En este diálogo, Frida y Laura colocan varias cuestiones. En primer lugar, no niegan las condiciones en las que viven, de hecho las quieren mostrar, las quieren hacer aparecer. Dicen que es algo que permanece escondido aunque los programas de televisión también muestran la villa. ¿Qué hay de especial en este mostrar, en este aparecer? Frida y Laura refieren a la vida, a sus deseos. Allí donde la TV muestra crimen, ellas quieren mostrar que no es un basural, que hay amor, que Laura tiene novio.

Retomando a Deleuze, nos encontramos no sólo con necesidades y carencias sino con deseos. Pero deseos que se producen y se desplazan en unas determinadas condiciones de vida:

Si la banalidad cotidiana reviste tanta importancia es porque, sometida a esquemas sensoriomotores automáticos y ya montados, es más susceptible aún, a la menor ocasión que trastorne el equilibrio entre la excitación y la respuesta, de escapar súbitamente de las leyes del esquematismo y revelarse con una desnudez, una crudeza, una brutalidad visuales y sonoras que la hacen insoportable, dándole un aire de sueño o de pesadilla (Deleuze, 2005:18)

La distinción entre lo trivial y lo extremo, dirá Deleuze páginas más adelante, así como entre lo real y lo imaginario, o entre lo objetivo y lo subjetivo, tiene un valor sólo relativo y ello porque entre esos que se presentan como polos hay, un constante pasaje: fuerzas muertas acumuladas que las situaciones más triviales desprenden. Es en esa trivialidad que se produce en la banalidad cotidiana de chicos jugando que nos encontramos con lo extremo, que estas imágenes se vuelven más desnudas para nosotros y más cargadas de sentido para Frida. Lo extremo de la situación es que ahí donde se acumula la basura se acumula también la vida y es esa realidad la que se esconde. Atestiguar la muerte como lo hacen los programas de TV no es una gran cuestión; al contrario tranquiliza las *buenas conciencias*.

El zanjón es uno de los tantos arroyos entubados que tiene la zona metropolitana de la ciudad de Buenos Aires y que descarga cloacas y desechos industriales de la ciudad. El arroyo entubado al llegar al barrio deviene, como se señaló anteriormente, en zanjón. Ese zanjón, una de

las mayores preocupaciones del barrio en el relato de los estudiantes y en las imágenes que filman, se ve la basura pero también chicos jugando.

He aquí, otra de esas situaciones donde las imágenes/enunciados devienen trágicas donde lo trivial deviene extremo. Allí donde la contaminación parece no permitir que nada viva, allí donde hay humo, agua contaminada y contaminante, cloacas a cielo abierto, residuos y basura, allí en el basural nos encontramos con chicos jugando. Son éstas las imágenes de mayor crudeza; no aquellas que desfilan por la TV: la pobreza espectáculo; espectáculo de droga, violencia, robo, o vidas arruinadas por el crimen. En una situación tan banal como aquella que muestra a un nene jugando a las escondidas, la *chica motoquera*, nos encontramos con la imagen desnuda, con lo extremo, con lo que no queremos ver: gente viviendo, haciendo vida. No hay nada más intimidante que la confirmación de la vida allí donde sólo se espera muerte. Ello porque el miedo abyecto transforma a estas zonas en lugares invivibles con gente a la que los griegos no hubieran dudado en considerar *animal laborans*... pero que estos jóvenes no hacen más que mostrar en la banalidad cotidiana, la condición de humana que sistemáticamente es negada y rechazada hacia o respecto de esos espacios.



Foto 1: Un chico jugando a las escondidas en el zanjón (Re-copada).



Foto 2: La Piba motoquera (Re-copada).

Estas son las imágenes insoportables, no las de la pobreza. La pobreza se ha vuelto soportable incluso lo extremo de la pobreza; lo insoportable, lo que no sabemos si es sueño o pesadilla, son los jóvenes jugando en medio del humo. Este es quizá el enunciado de resistencia. Aquél donde en lo trivial aparece lo extremo. Enunciado de afirmación, enunciado deseo.



Foto 3: *Un chico con un globo (Re-copada)*

Así, es lo escondido y negado que dice Frida que están queriendo mostrar. ¿Pero qué es aquello que no existe?, ¿aquello que a nadie le importa? Inmediatamente Frida dice ahí hay vida, hay gente, ahí nos criamos... Lo escondido, lo insoportable es que en esos barrios en el que pareciera que sólo puede haber crimen, hay amistad, amor, pelea...

Probablemente esta son las imágenes más trágicas del video. Ahí donde la imagen que tenemos de estos espacios urbanos es de lugares donde reina la muerte, la mirada de estos jóvenes muestra lo más propio de lo humano: risas, juegos, amor, pelea, etc. Esta producción deseante es lo que más impactó en la escuela, en los adultos que trabajan a diario con estos jóvenes, cuando presentaron el video. Los docentes nos decían “gracias por mostrarnos otra imagen de estos jóvenes”.

¿Cuál es esta otra imagen?

Si bien los estudiantes de esta escuela provienen todos de esos distintos grises de la pobreza, los que produjeron el video constituían el “peor” grupo de la escuela, según las distintas aseveraciones de los docentes. En esos grises los docentes se quejan constantemente de que no pueden trabajar con ellos, de que son vándalos, que trepan paredes, que son drogadictos y rompen alambrados. Estas son algunas de las caracterizaciones que realizan.

Ahora, son esos jóvenes quienes produjeron el video. Y es esto lo que choca. Encontrarse con estudiantes haciendo, produciendo, pensando y diciendo. Esa otra mirada que encuentran en el video es la tensión que atraviesa la vida escolar y, especialmente, la relación entre jóvenes y docentes. En este sentido se encuentran por un lado con imágenes de marginalidad que cuestionan cualquier posibilidad de educación y, por el otro, la manifestación constante de unos

jóvenes que frente a una propuesta que es mantenida en el tiempo solo manifiestan interés y participación. Esa forma del etiquetamiento que antes operaba sobre algunos estudiantes de una escuela o de una aula, en el presente, dados los procesos de metropolización selectiva (Prevot Schapira, 2001), define las notas de toda una escuela. Así se construyen escenarios escolares donde la posibilidad misma de la educación queda en entredicho ya no para algunos alumnos, sino para la institución en su totalidad. Los discursos de la violencia y el crimen no sólo niegan la posibilidad de aprendizaje para estos jóvenes sino también la posibilidad misma de la enseñanza. De modo que en estas escuelas opera una doble negación que obtura cualquier posibilidad de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, manifestación precisa del sin-sentido de la educación. Como contracara, estas dinámicas de abyección suelen chocar con eso real que involucra a esos jóvenes, a quienes parece que ya nada puede interesarles pero que diariamente siguen yendo a la escuela, esperando algo. Como nos decía el director de la escuela cuando comenzamos a trabajar juntos:

Mirá ves a este alumno. Hoy le avisamos que no venga porque faltaban los profesores y... mirá está acá. (Entrevista con Director de la escuela)

Los alumnos van igual a la escuela incluso cuando no tienen clase o ya saben que van a repetir. Es común verlos en la esquina esperando entrar. La escuela no deja de ser espacio de reunión al que los adolescentes siguen yendo y esperando encontrar algo que pueda ser de interés. Las familias siguen viendo en la escuela el mejor espacio para que sus hijos estén. Una madre cuando vio el video que había hecho su hija decía con sorpresa y emoción: *“estoy muy contenta por lo que ella está haciendo”*. Sin embargo, la escuela no siempre consigue producir estos espacios y nuevamente siguiendo a Deleuze y Guattari es ahí cuando el deseo se convierte en miedo abyecto a carecer. Y algo de esto es lo que ocurre a diario en la escuela y se expresa en el video en una entrevista que realizaron los estudiantes en la calle próxima a la villa. En la escena están presentes una señora mayor (la abuela), un chico de unos 10 años (el nieto) en la puerta de su casa y los estudiantes con la cámara que les preguntan qué saben sobre la villa y sobre el zanjón. Este es el diálogo:

Alumnos: ¿Sabe algo del zanjón?

Vecina: No...

A: De la “quema”, ¿tiene algún familiar?

V: No.

A: ¿De Cárcova?

V: No tampoco.

A, hacia nieto de la vecina: ¿Vos no tenés ningún compañero de la escuela que viva en la Cárcova?

V: No, él va al colegio...

Nieto: No... en la villa de los monoblocks

V: ¿Quién?

N: Franco

V: Ah... él solo... (video Re-copada)

Aquello que permanece escondido es ese lugar del que es mejor estar lejos, al que no queremos llegar. Por ello probablemente más que escondido se trata del miedo abyecto. Miedo que se hace más claro cuanto más cerca se está del zanjón y se hace más abrupto cuando se vive muy cerca de donde el arroyo entubado se transforma en zanjón. Y así continúan Deleuze y Guattari "... organizar la escasez, la carencia, en la abundancia de producción, hacer que todo el deseo recaiga en el gran miedo a carecer..." (1995: 35). En este sentido el miedo abyecto es el miedo a carecer, miedo que se hace más fuerte en un mundo en el que todos estamos en riesgo; en la autoproclamada sociedad de riesgo la posibilidad de vivir en las orillas del zanjón deviene en miedo abyecto, tanto más fuerte cuando más cerca se está de esos espacios.

El miedo abyecto es la contracara de una sociedad narcisista; esto es en una sociedad donde todo depende de la gestión de sí (Grinberg, 2008; 2009), pero en la que en rigor quedamos arrojados a nuestra propia suerte. En estos contextos el zanjón oficia como amenaza abyecta de una suerte que no siempre corre a favor del sí mismo. Sin embargo, para quien vive en esos espacios abyectos, para quien nació allí, para el que tiene padres que nacieron allí, ese miedo no existe; no hay amenaza ni riesgo a fallar. Lo que existe es la vida en estos espacios, el deseo que se desplaza y produce en esas condiciones, en ese espacio. Enunciado que por su claridad se presenta como lo que es; nada por interpretar, nada por analizar... El zanjón, la basura, la quema de la basura y un chico jugando a las escondidas. Nada oculto, ningún análisis por develar...

La afirmación que se produce en el video no constituye negación alguna de las condiciones de vida del barrio. Para Frida, nuevamente, se trata de una realidad, de un algo que ocurre cuando no hay alternativa. En el siguiente diálogo Frida discute con uno de sus compañeros que se ríe de la gente que va a buscar comida al CEAMSE como es el caso de las familias y jóvenes que realizaron el video:

Frida: ...de onda te lo digo. Ojalá nunca en tu vida tengas que venir acá... porque vos quedás re mal diciendo todo lo que tas diciendo... quedas re mal...

Nilson: Yo te digo que nunca ni en pedo voy a bajar yo acá

N: algún día tus viejos se van a quedar sin trabajar, o, dios no quiera, se van a terminar muriendo y vos vas a tener que venir acá... (Re-copada: Diálogo entre Frida y Nilson compañero de curso)

Está claro que este diálogo puede leerse de muchos modos. Interesa aquí rescatar dos cuestiones. En primer lugar, el "ojalá" con el que empieza Frida la oración. No está haciendo ninguna recuperación, ni exaltando una situación tan cruel como aquella que supone un grupo de gente buscando comida en un basurero. No hay romanticismo aquí. Pero, y este es el segundo punto: hay historia como lo son las condiciones de vida de los miles que diariamente en estos tiempos globales se quedan sin trabajo. Y ello involucra tanto la reproducción personal y de la familia como la realidad del territorio donde se vive.

Muchas veces no sólo se trata de quedarse sin empleo sino que el salario sólo alcanza para pagar la vivienda, por lo que la opción es vivir en Cárcova, porque allí se puede vivir mejor. Como nos decía el padre de uno de estos adolescentes:

Nosotros vivíamos en Munro pero con lo que ganaba sólo podía pagar la pieza donde vivíamos... (entrevista con vecino del barrio, padre de uno de los estudiantes que hicieron el video año 2008)

El video resulta el testimonio más claro, más rotundo de la desigualdad e injusticia social. Testimonio que adquiere más belleza, en el momento en que la mirada de estos jóvenes muestra la pobreza, por demás expresión de la creciente y traumática injusticia social, devolviéndole su condición humana y ello en varios sentidos. Porque allí donde sólo vemos y solemos pensar que viven criminales, se muestra que hay y se produce vida; porque devuelven a su condición social, el olvido, negación y abyección de la historia que nuestras sociedades producen a diario sobre estos barrios.

En suma, nos devuelven lo abyecto como formando y producido en la historia, en unas determinadas relaciones sociales. En palabras de Tali:

E: ¿qué cosas te gustan?

Y: y... a mí me gusta todo... si me gusta jugar con mis amigas... cuando fuimos al CEAMSE... si eso estuvo bueno... porque vimos de todo ahí... yo ya fui ahí... pero bueno... Noo... habló bien... habló de cosas que te importan... no me agrada sí... pero no me molesta porque dice las cosas... pero estaría mal si... si cierra eso, ¿no? Si cierra el cinturón porque la gente después no va a tener para comer... la gente que no tiene trabajo (Re-copada, Tali, 13 años)

Creo que es central mostrar que, a través del video, no dejan de esperar algo; esperar que alguien los vea; esperar que los escuchen; mostrar y aparecer en una escena que sistemáticamente los niega y rechaza.

De manera que cuando decimos que los jóvenes son nihilistas, que nada les importa, sólo queda recordar esa frase de Agamben:

Nunca se vio un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia auténtica. En un momento en que se le quisiera imponer a una humanidad a la que de hecho le ha sido expropiada la experiencia una experiencia manipulada y guiada como en un laberinto para ratas, cuando la única experiencia posible es horror o mentira, el rechazo a la experiencia puede entonces constituir –provisoriamente– una defensa legítima (Agamben, 2001: 12).

Quizá sea esta la lección que nos queda y me refiero a los adultos que trabajamos, o no, en las escuelas: entender que el nihilismo y la apatía nunca proviene de los jóvenes.

A modo de notas finales

A lo largo de este artículo se han presentado algunas líneas que a partir del trabajo en terreno, desarrollado en escuelas emplazadas en espacios urbanos hiperdegradados, permite trazar modos de ver y pensar a los jóvenes en general, y a quienes viven en contextos de extrema pobreza urbana en particular, más allá del nihilismo, la violencia y la apatía. Lejos de estas imágenes que circulan en los “mass media” y que se vuelven notas obligadas que describen a los adolescentes en la bibliografía especializada, nos hemos acercado a modos “del estar siendo adolescente” que refieren a la vida, al deseo. Producción que se constituye en lectura política de sus propias condiciones de vida; esto es, de las condiciones de vida en aquellos espacios invivibles como los que constituyen los barrios más pobres de Argentina y América Latina. Así, a través de la producción audiovisual de los estudiantes se procuró dar cuenta de las contradicciones y tensiones que atraviesan la vida de estos jóvenes atendiendo también al lugar que asume la escuela y los adultos; los procesos de subjetivación y la producción deseante. Se ha intentado subrayar y exponer la complejidad de esta trama ensayando el análisis del despliegue de los múltiples discursos, sus intersecciones y contradicciones (Youdell, 2006). Cuestión que se vuelve central para acceder a los detalles, a la multiplicidad de fragmentos y contrastes que caracterizan una cotidianeidad traumatizada como la abordada.

Así, en estos contextos traumatizados cabe preguntarse en qué medida la imagen que supone la paralización del sujeto de la experiencia traumática (Akersmit, 2008) no queda en entredicho en el hacer de estos jóvenes. Recuperando la noción de lo abyecto hemos propuesto, junto con Deleuze y Guattari, que en esos espacios urbanos hiperdegradados el miedo abyecto no tiene lugar y que su contracara es presentada en la producción de estos jóvenes, en donde lo trivial, las situaciones más banales de la vida cotidiana, deviene extremo e incluso enunciados de afirmación de la vida, líneas de fuga. Producción que tanto en la elección del tema que desean mostrar, como en sus opiniones al respecto se constituye en palabra política. De hecho, aquellas situaciones traumatizantes y traumatizadas, nos son devueltas como imágenes simples de lo que está ahí. Ahora y como señala Akersmit eso ocurre en la doble condición de la experiencia traumática y sub lime del mundo, porque es allí donde la experiencia adquiere inmediatez. Inmediatez en la que estos jóvenes no dudan en ubicarse y mostrar a través de la cámara. Allí donde se espera que se atestigüe la muerte estos jóvenes atestiguan la vida. Esta constituye una imagen de resistencia. Y ello en varios sentidos como resistencia de la vida en sí, como testimonio de quienes en las peores condiciones producen, viven, desean. Resistencia como línea de fuga que más que referir a la muerte y/o desaparición del sujeto (Ringrose, 2010), a sujetos carentes de intereses, a jóvenes peligrosos, expresan y afirman aquello que les preocupa, les conmueve e interesa. Resistencia que devuelve lo abyecto cargado de vida y es eso que rebasa vida que configura el núcleo del miedo abyecto y muchas veces es vivido como amenaza por la buenas conciencias urbanas.

A diferencia de esas imágenes de resistencia que Willis supo describir en “*Aprendiendo a trabajar*” donde el choque entre culturas derivaba en abandono escolar los alumnos no abandonan, insisten y siguen en la escuela. No se trata de abandonar el lugar sino de permanecer, mejorarlo y también provocar. Es, justamente, ese provocar de los jóvenes aquello que suele

ser vivido como amenaza por parte de los adultos en general, y en la escuela en particular. Incluso más cuando se esfuerzan en mostrar que son buenos, que estudian, que trabajan... como suelen hacerlo los relatos que se producen sobre estos barrios que suelen expresar la imagen del “son villeros pero buenos”, o las imágenes que en la escuela van desde la caracterización de estos alumnos como vándalos e inadaptados hasta pobrecitos que no pueden nada. En este doble juego que resulta absolutamente inhabilitante para cualquier quehacer educativo nos encontramos con jóvenes que se paran, que hablan y que siguen yendo, estando en la escuela. Así, en la narración que cuenta sus vidas, o más bien cuando la vida cuenta es que ésta deviene amenaza. En otras palabras, aquello que incomoda, aquello que se presenta como perturbador, es que se corren de los dos lugares esperados para ellos, criminales o pobrecitos, y al hacerlo expresan, producen, dicen se afirman en su diferencia. Nuevamente con Deleuze y Guattari, si el deseo no carece, sino más bien es el sujeto quien carece de deseo, cabe preguntarse quiénes son los nihilistas.

A modo de cierre cabe preguntarnos en qué medida en tiempos en donde parece que ya no es posible la rebeldía (Kristeva, 2008), en el que se ha decretado la ausencia e imposibilidad de la experiencia, la producción de estos jóvenes no constituye modos sui generis de resistencia, esto es momentos-imágenes de revuelta. En un mundo donde impera la voluntad de nada, en un mundo de abyección la afirmación de la vida, probablemente, se constituya en acto de resistencia.

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (1998) *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida*. España: Pre-textos.
- ANKERSMIT, F. (2008) *Experiencia histórica sublime*. Santiago de Chile: Palinodia.
- ARAYA GOMEZ, GABRIELA. (2003) Etnografía audiovisual y escrita: una reflexión desde la Antropología Feminista. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 2003, no.7, p.153-164.
- ARDEVOL, E. (1998) “Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales”, en, *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, CSIC, *Perspectivas de la antropología visual Madrid*. <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/lecturasdecinedocumental.htm#Por%20una%20antropolog%C3%ADa%20de%20la%20mirada:%20etnograf%C3%ADa,%20representaci%C3%B3n%20y%20construcci%C3%B3n%20de%20datos%20audiovisuales>
- BALL, S. (1994) *Education Reform. A critical post-estructural approach*. Buckingham-Philadelphia: Open University press.
- ___ (1997) “Good School/Bad school: paradox and fabrication”, in, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18, Number 3.
- BELL, V. (2007) *Culture & performance*. United Kingdom: Bergpublishers.
- BENJAMIN, W. (1998) *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Arcis, LOM, Chile.
- BRITZMAN, D. (1992) “Decenterig discourse in teacher education: or de the unleashing of unpopular things”. In, WEILER, K. and MITCHELL, C. (ed.) *What can school do?*, State university of New York, USA, (151-172)

- BUENDÍA y ARES, (2006) *Geographies of difference*, New York: Peter Lang.
- BUTLER, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires: Paidós.
- COLERBROOK, C. (2006) *Deleuze. A guide for the perplexed*. London, New York: Continuum.
- CRAVINO, M. C. (2009) *Vivir en la villa. Relatos, trayectorias y estrategias habitacionales. Los polvorines: UNGS*.
- CURUTCHET, G., GRINBERG, S. Y GUTIERREZ, R. (2011) "Entre la vida del barrio y la potencia del zanjón: Condiciones y fatalismos de la remediación ambiental". *Actas del Sexto Encuentro "International Center For Earth Sciences" E-ICES*, Buenos Aires: CONEA. 70-77
- DAVIS, M. (2007) *Planeta de ciudades miserias*. Madrid: Foca.
- DARNTON, R. (2005) *La matanza de gatos y otros episodios de la historia*. Fondo de Cultura Económica, Argentina, México.
- DEAN, M. (1999) *Governmentality. Power and rules in modern society*. London: Sage publications.
- DE CERTEAU, M. (2007) *La invención de lo cotidiano*. Madrid: UIA.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (1995) *El antediplo. Capitalismo y esquizofrenia*. Buenos Aires, Barcelona, Mexico: Paidós.
- ___ (2000) *Mil mesetas*, Valencia: Pre-textos.
- DELEUZE, G. (2005) *La imagen-movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- FOUCAULT, M. (2007) *El nacimiento de la biopolítica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- ___ (2006) *Seguridad, territorio y población*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- GRINBERG, S. (2011) "Territories of schooling and schooling territories in contexts of extreme urban poverty in Argentina: Between management and abjection", *Emotion, Space and Society*. Elsevier. Netherlands pages. Volume 4, Issue 3, Pages 160-171
- ___ (2009) "Tecnologías del gobierno de sí en la era del gerenciamiento: la autoayuda entre el narcisismo y la abyección." *Revista psicoperspectivas: individuo y sociedad*. Editores: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Escuela de Psicología Vol. 8. 2.
- ___ (2008) *Educación y poder en el siglo XXI*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, Argentina.
- ___ (2005) "Educación, escuela y marginalidad: Hacia un estado del arte". En, PALERMO y CAPPELLACCI (coord.) *La Teoría y la Metodología en la Investigación Educativa*, Buenos Aires: Prof. Joaquín V. Gonzalez, and UNLU.
- HELFENBEIN, R. Y GONZALEZ VELEZ, Y. *Urban middle school faculty and perception of place*, <http://education.iupui.edu/CUME/docs/Rob%20Helfenbein-monograph.pdf> <07/18/2007>
- KRISTEVA, J. (1988) *Poderes de la perversión*, Argentina: Catálogos, Siglo XXI.
- ___ (1999) *Sentido y sinsentido de la rebeldía*. Chile: Editorial Cuarto Propio.
- MCNAY, LOIS. (1992). *Foucault and feminism: Power, gender and the self* (1st ed.). Cambridge: Polity Press.

- ____ (2000) *Gender and agency: Reconfiguring the subject in feminist and social theory*. Malden, Mass.: Polity Press.
- PINK, S. (2008) "Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images", in *Forum: qualitative social research*, Volume 9, No. 3, Art. 36, September 2008, <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- O'MALLEY, P. (2007) "Experimentos en gobierno. Analíticas gubernamentales y conocimiento estratégico del riesgo", *Revista Argentina de Sociología*, Año 5, N°8, 151-173
- RABINOW y ROSE (2006) "Biopolitics today", in *Biosocieties*, 1, 195-217.
- RATIER, H. (1972) *Villeros y villas miseria*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- RINGROSE, J. (2010) "Beyond Discourse? Using Deleuze and Guattari's schizoanalysis to explore affective assemblages, heterosexually striated space, and lines of flight online and at school" *Educational Philosophy and Theory*, no. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00601.x. (en prensa)
- ROLDÁN, S. (2009) "Preguntas a la escuela moderna desde el crujir cotidiano del aula: orden y espacio en clave de género", en, GRINBERG, ROLDÁN Y CESTARE (comp.) *Pedagogías desde América Latina, tensiones y debates contemporáneos*. Argentina: Libros Edición Argentina.
- ROSE, N. (1999) *Powers of Freedom. Reframing political thought*. United Kingdom: Cambridge University.
- ROSE, N., O'MALLEY, P. y VALVERDE, M. (2006) "Governmentality", in, *Law & Society, Annual Review*, 2:83-104.
- RUDOLPH y JACOBSEN (2006) *Experiencing the State*, India: Oxford.
- SAINTOUT, F. (2002) "La criminalización de los jóvenes en la TV: los pibes chorros"; en, *Signo y Pensamiento*, N°41, julio, diciembre Bogotá: Universidad Javeriana. pp. 99-106.
- TONKISS, F. (2005) *Space, the city and social theory*, Cambridge: Polity press.
- WHITTY, G. (1985) *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics*, London: Methuen.
- WILLIS, P. (1998) *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Akal.
- YOUDELL, D. (2006) *Impossible bodies, imposible selves: exclusión and student subjectivities*, Netherlands: Springer

Silvia Grinberg:

Doctora. Investigadora CONICET. Prof. Regular Sociología de la Educación y Dir. CEPEC-EHU/UNSAM. Prof. Regular Pedagogía y Coord. Área Sociopedagógica, UNPA-UACO. - grinberg.silvia@gmail.com -

Los vínculos de la praxis freireana con una cultura política emergente en Argentina 2001¹

Paola Rubinsztain

Aceptado Junio 2012

Resumen

Las jornadas del “19 y 20” del 2001 visibilizan procesos previos de movilización y organización social y dan lugar a nuevas expresiones de sectores subalternizados que resisten los efectos del neoliberalismo. En muchos casos, son acciones que se nutren de nuevas narrativas emancipatorias, distanciadas de tradiciones políticas previas.

A partir del 2003, se evidencia el retroceso de la movilización más álgida y la participación política más radicalizada. Sin embargo, persisten los ecos de aquellas jornadas y se continúan desplegando iniciativas en barrios y territorios. En este escenario, se multiplican acciones pedagógicas que se reivindican como experiencias de “educación popular” de inspiración freireana.

Este artículo se centra en estas últimas. Como hipótesis de trabajo formulamos que en la actualidad, en particular en el campo de la educación de jóvenes y adultos, se estarían desarrollando espacios educativos que recuperan las concepciones y principios orientadores para la acción provistos tanto por la perspectiva freireana como por una narrativa política emergente que se condensa tras la crisis del 2001.

Este trabajo constituye una aproximación para abordar ciertos encuentros entre las ideas-fuerza de ambas expresiones. Rastreamos qué elementos de la educación popular son retomados y cómo confluyen con renovados modos de la praxis política.

Palabras claves: Movimientos sociales - educación popular - narrativas políticas emergentes - educación de jóvenes y adultos.

1. El presente texto es la ampliación de una ponencia presentada originariamente en las IX Jornadas de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, 8 al 12 de Agosto 2011, Bs. As.

Las ideas que exponemos se nutren de ricas discusiones colectivas y prácticas político-pedagógicas que comparto, desde el año 2006, con compañeros y compañeras del Bachillerato Popular de Jóvenes y Adultos “Simón Rodríguez” y de otras experiencias cercanas.

Asimismo, estas reflexiones se enmarcan en el proyecto doctoral “Escuela y movimientos sociales. Las experiencias político-pedagógicas de los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos”, bajo la dirección de Silvia Brusilovsky y Norma Michi.

Abstract

The days “19 and 20” of 2001 show previous processes of social mobilization and social organization, at the same time that lead to new expressions from marginalized sectors that resist neoliberalism effects. In several cases, these are actions fueled by new emancipatory narratives, drifted apart from former political traditions.

Since 2003 it becomes clear the setback of the more radicalized political participation. Nevertheless, the echoes of those days remains till today in several initiatives that have taken place since then in neighborhoods and territories. In this scenario pedagogic actions, self identify as “popular education experiences” of freireanan inspiration, are increasing.

This article focus on these particular experiences. The hypothesis of the study is that educational initiatives, especially in the education of young people and adults, develops taking into account principles from the freireanan perspective as well as from an emerging political narrative born after 2001 crisis.

This article address some points in common of central ideas of both expressions. We will identify which aspects of popular education have been taken up nowadays and how they come together with renewed manners of political praxis.

Key words: Social movements- popular education - emerging political narratives – education of young people and adults

Introducción

Las jornadas del 19 y 20 de diciembre del 2001² constituyen uno de los hitos más significativos de la historia argentina reciente. Son días nombrados como *crisis institucional*, *descomposición social* o -con desdén- simple *manipulación clientelar* ejercida por ciertos sectores políticos. Días que también se narran en términos de *argentinozazo*, *situación pre-revolucionaria* o *insurrección popular*.

Sin mistificar ni subestimar, entendemos que las jornadas del “19 y 20” condensan y visibilizan procesos previos de movilización y organización social -imperceptibles para la mayoría hasta ese momento-, y también dan lugar a nuevas expresiones de sectores subalternizados que resisten los efectos de las políticas neoliberales (desocupación, pobreza, desafiliación social, etc.). El período que se abre entre diciembre de 2001 y los primeros meses de 2003, constituye un momento histórico de activación del protagonismo social, que se manifestará en múltiples ámbitos apropiados como espacios de lo público: calles, rutas, plazas, locales, fábricas.

2. A fines del 2001 se instala el “corralito”, medida que limita el retiro de efectivo de los depósitos bancarios, afectando a los sectores medios, asimismo, como expresión de la penuria económica de sectores populares se desarrollan saqueos a comercios y supermercados. Se decreta estado de sitio y en respuesta a ello, en los días 19 y 20, se desarrollan “cacerolazos” y masivas movilizaciones que son brutalmente reprimidas con un saldo de 40 muertos. “Que se vayan todos” es una de las consignas que prevalece. Tras estos sucesos renuncia el presidente Fernando De la Rúa y todo su gabinete y se asiste, posteriormente, a la sucesión de cinco mandatarios en sólo diez días.

En muchos casos, son acciones distanciadas de tradiciones políticas previas que van configurando una cultura política emergente disponiendo para ello de nuevos imaginarios y narrativas emancipatorias. En el período 2001-2003, se desarrollan experiencias colectivas y procesos auto-organizativos, sentidos y marcos de significación que persistirán a lo largo de la década activando la intervención política. Organizaciones y movimientos sociales continúan desplegando acciones de base en barrios, territorios y ámbitos laborales. Se desarrollan iniciativas en torno al trabajo digno, la producción y la comercialización autogestivas, la vivienda, la salud, la violencia de género, el “gatillo fácil” y la criminalización de la pobreza, a su vez, se continúa atendiendo necesidades alimentarias (Solana, 2011; Lavandera y Maglioni, 2010). También tiene lugar el desarrollo de actividades culturales como medios de comunicación comunitarios, centros culturales, murgas independientes, proyectos editoriales. Las iniciativas educativas no son ajenas a este escenario. Se pueden constatar la multiplicación y el fortalecimiento de acciones pedagógicas que, en muchos casos, se reivindican como iniciativas de “educación popular” y retoman principios expresados por Paulo Freire.

A partir de la diversidad de ámbitos de formación que recuperan las ideas freireanas, nos interesa reflexionar acerca de la productividad político-pedagógica de esa perspectiva para inspirar, en el contexto de la última década en la Argentina, el desarrollo de proyectos educativos que se orientan hacia la transformación social, que propugnan trascender los límites del orden dado, construyendo otras opciones históricamente viables. Nos preguntamos cómo se actualiza, en el escenario señalado, la idea del pedagogo brasileño de concebir la acción pedagógica como un modo de intervención política. En torno a este interrogante, formulamos a modo de hipótesis de trabajo que, en la actualidad, se estarían desarrollando espacios educativos, en particular en el campo de la educación de jóvenes y adultos (EDJA), que recuperan las concepciones y principios orientadores para la acción, provistos tanto por la perspectiva freireana como por una narrativa política emergente que se condensa tras la crisis del 2001. Este artículo constituye una aproximación para abordar algunos de los encuentros que se dan entre las ideas-fuerza de ambas expresiones.

Al referirnos a la nueva narrativa política consideramos con ello los marcos simbólicos representacionales que se elaboran en torno a las prácticas concretas. Asumimos con Williams (2009) que el lenguaje, y por extensión toda actividad humana de significación, no es simple “reflejo” de la “realidad material” ni una operación individual de la “conciencia”, sino un proceso social activo y continuo de creación de significados, inseparable de toda actividad material –entendida en sentido amplio, no sólo referida al ámbito de la producción–, que se despliega en la interacción de hombres y mujeres históricamente situados. Desde esta mirada teórica, nos ocuparemos de rastrear qué elementos de la educación popular son activamente retomados, en qué claves son reinterpretados y cómo operan junto a renovados modos de la praxis política. Reflexionamos sobre ciertas praxis políticas contemporáneas entendiendo que, en la praxis se implican mutuamente las acciones dispuestas a influir en la realidad histórica y las elaboraciones interpretativas acerca de ese accionar, puesto que, como nos recuerda Gruner (2006), ni la pura abstracción teórica ni el activismo sin más, tienen consecuencias materiales sobre el estado de cosas del mundo.

La indagación propuesta se desprende de nuestra participación e investigación en curso sobre los *Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos*, proyectos educativos escolares que, durante la última década, se están desarrollando en y desde distintos movimientos y organizaciones sociales en la Ciudad y en la Provincia de Buenos Aires. Las ideas que presentamos son tributarias de la experiencia del Bachillerato Popular “*Simón Rodríguez*”, ubicado en el conurbano bonaerense (barrio Las Tunas, Partido de Tigre) y enmarcado en la “*Organización Popular Fogoneros*”³. Como enfoque metodológico adoptamos una estrategia cualitativa. Con la intención de aproximarnos a la “perspectiva de los actores”⁴ recurrimos a registros etnográficos (en reuniones docentes, asambleas, clases, jornadas de trabajo, movilizaciones), entrevistas (a profesores, estudiantes, militantes de la organización) y lectura de documentos (proyecto educativo, informes de reuniones, volantes). En este artículo en particular, nos proponemos inscribir la perspectiva de los actores en procesos históricos más generales. Indagamos en aquellos factores socio-históricos que inciden, condicionan y determinan, los propósitos, fines y motivos que guían a los actores a encarar determinadas acciones y no otras. Asimismo, si bien el abordaje que aquí desarrollamos tiene su anclaje empírico en el caso de los Bachilleratos Populares, nos arriesgamos a sugerir que las ideas que exponemos podrían no circunscribirse exclusivamente a dichas experiencias y, en este sentido, servir como clave interpretativa para dar cuenta de otras iniciativas educativas y culturales que nacieron en torno al 2001. En lo que sigue, trazamos en primer lugar una caracterización de la cultura política emergente a la que hacemos referencia, luego nos detenemos en los principales rasgos de la educación popular freireana y las prácticas históricas que favoreció. A partir de este análisis, planteamos lo que consideramos puntos de convergencia entre ambas expresiones así como algunas conclusiones.

Expresiones de una cultura política emergente

En el cambio de siglo, son múltiples las experiencias que, con distintos niveles de radicalización, se manifiestan en la Argentina impugnando la globalización capitalista neoliberal⁵ y, al decir de Bauman, sus consecuencias humanas. Muchas de dichas iniciativas ensayan modos originales de dar respuestas a necesidades sociales no garantizadas por el mercado laboral ni por la intervención estatal. Organizan el orden de lo común bajo lógicas no mercantiles sino comunitarias y autogestivas, se expresan como espacios de re-colectivización de la vida ante la fragmentación social, producto de la ruptura de una sociedad basada en el empleo formal.

3. “La Organización Popular Fogoneros” despliega un trabajo territorial en el barrio Las Tunas desde el año 1996: grupo de mujeres, cooperativas y proyectos productivos, apoyo escolar, merendero y comedor comunitario, grupo de jóvenes. Las actividades se desarrollan bajo los principios de la democracia de base, la autonomía (del Estado como de los partidos políticos), la búsqueda del cambio social, la auto-reflexividad militante y la educación popular (www.opfogoneros.com.ar). Desde este marco, en el 2004 se define abrir el Bachillerato Popular “Simón Rodríguez”.
4. La perspectiva de los actores está dada por “el universo de referencia compartido –no siempre verbalizable– que subyace y articula el conjunto de prácticas, nociones y sentidos organizados por la interpretación y actividad de los sujetos sociales” (Guber, 2009:74)

5. Algunas de ellas tienen lugar a mediados de la década del '90. Como antecedentes se reconoce, entre otros, a las “puebladas” en localidades del sur y norte del país: Cutral-Có y Plaza Huinul y, Tartagal y Mosconi, respectivamente. En ambas regiones petroleras se hacen presentes los efectos devastadores de las políticas privatizadoras de empresas estatales. Por otra parte, también se pueden señalar las organizaciones en barrios empobrecidos y asentamientos del conurbano bonaerense.

Reinventan, a su vez, las formas de participación política por fuera de los canales institucionales, agrietando el monopolio de los políticos profesionales en un contexto de desacreditación del sistema representativo.

En los ámbitos urbanos se desarrollan movimientos piqueteros de diversas tendencias políticas, empresas recuperadas por sus trabajadores, emprendimientos productivos autogestivos, espacios de trueque, ferias comunitarias, asambleas barriales, ollas populares, colectivos culturales, medios de comunicación alternativos, grupos anti-ALCA y por el no pago de la deuda externa, entre otros. En el ámbito rural es importante señalar el fortalecimiento de movimientos campesinos.

El ciclo de movilización tiende a perder intensidad hacia 2003. A partir del gobierno de Néstor Kirchner se inicia un proceso de recomposición política institucional y de recuperación económica; se hace evidente el retroceso de la movilización más álgida y de la participación política y social más radicalizada⁶. Desde esta perspectiva nos distanciamos de aquellas interpretaciones que entienden al 2001 solo como un tiempo destituyente y apolítico, ubicando la asunción de Néstor Kirchner como el momento de ruptura a partir del cual la política recuperaría su carácter transformador, convocando a la militancia a partir de la figura del ex presidente -interpretaciones de amplia circulación especialmente tras la muerte del ex mandatario en octubre de 2010⁷-. Aquí nos interesa destacar la productividad política del ciclo de movilización que se extiende entre 2001 y 2003, momento pródigo en experimentación de iniciativas de carácter emancipatorio, en el que se van cimentando nociones para pensar el hacer político.

En un renovado lenguaje para nombrar y practicar la utopía adquieren relevancia los términos *autonomía*, *construcción en redes*, *poder popular*, *contra poder*, *anti poder*, conceptualizaciones que rechazan las visiones exclusivamente estatistas de la política (Mazzeo, 2005: 13). Se tematiza el problema de la multiplicidad del sujeto político, cuestionándose los postulados acerca de la clase obrera como fuerza social central y exclusiva para llevar adelante el *cambio revolucionario*, se hace presente la noción de *multitud*. Ciertas producciones teóricas que se difunden en aquellos años contribuyen con la configuración de una atmósfera de acción y debate sobre la práctica política y el cambio social. Un texto de difusión internacional sobre el poder global como “*Imperio*” de Hardt y Negri, editado en español en 2002 en Buenos Aires, o el ensayo de Holloway “*Cambiar el mundo sin tomar el poder*”, inspirado en la experiencia zapatista y publicado en el mismo año, constituyen referencias obligadas en las discusiones, ya sea a favor o en contra de sus planteos. Asimismo, en el ámbito local, se ensayan modos de conceptualizar las experiencias al calor de las mismas prácticas, el debate intelectual constituye un ámbito de intervención en la escena política.

6. Como signos de ello, en el nuevo contexto las organizaciones de trabajadores desocupados comienzan a desmovilizarse crecientemente y las asambleas barriales de los centros urbanos tienden a desaparecer (Antón, Cresto, Rebón, y Salgado, 2010). Sin embargo, las luchas y acciones colectivas no se agotan sino que se produce un desplazamiento y una marcada institucionalización de las mismas (op. cit., 2010). Reemerge y cobra visibilidad pública la lucha de trabajadores ocupados, se destacan las acciones de trabajadores estatales y de subterráneos. Asimismo, en algunos casos, se expresa un renovado sindicalismo de base. Por otra parte, también es significativo el surgimiento de asambleas ciudadanas en distintas provincias por conflictos socio-ambientales, en particular resistiendo proyectos de minería a cielo abierto (Svampa, 2008b).

7. Un ejemplo de esta difundida interpretación se expresa en las palabras de Forster (2010): “Muy de vez en cuando, cuando no se lo espera, algo sucede, algo intenso, que viene a alterar las escrituras del poder. Algo de eso, en su excepcionalidad, aconteció a partir del 25 de mayo de 2003. Lo insólito, lo que no podía estar pasando, simplemente comenzó a derramarse sobre una época descreída (...)”.

Según reseña María Pía López (2006) se hacen presentes, posicionándose sobre la coyuntura, las revistas *El Rodaballo*, *Acontecimiento*, *La escena contemporánea*; los libros “19 y 20. Apuntes para un nuevo protagonismo social” del Colectivo Situaciones, “*Olla a presión. Cacerolazos, piquetes y asambleas sobre fuego argentino*” de Emilio Cafassi, “*Sucesos argentinos. Notas ad hoc*” de Ignacio Lewkowicz & Asociados. Todas estas producciones, publicadas en 2002, pueden ser leídas como documentos que registran el clima de época. Por otra parte, cabe señalar también el papel que empiezan a jugar los espacios virtuales en la circulación e intercambio de contra-información con soportes abiertos y horizontales, como la red global *Indymedia* que va a tener su expresión en la Argentina (argentina.indymedia.org).

Las iniciativas que se activan en torno al 2001, a su vez, no son ajenas a las acciones que recorren el continente latinoamericano formulando alternativas a la hegemonía neoliberal: desde el Foro Social Mundial se declara que *otro mundo es posible*; los zapatistas proponen como consigna política construir *un mundo donde quepan muchos mundos* y sostener el principio de *mandar obedeciendo* ante el *mal gobierno*⁸; las luchas y desarrollos feministas abonan la idea de concebir el ámbito cotidiano como un aspecto de la realidad a transformar, afirmando: *lo personal es político*.

Las distintas expresiones a las que hacemos referencia se desarrollan en un momento histórico signado por la crisis del ideario de las izquierdas tradicionales, sus lenguajes emancipatorios y el conjunto de formas de lucha que suponían. Siguiendo a Casullo (2007), entre los múltiples factores involucrados en dicha crisis, se pueden identificar las derrotas de las vanguardias armadas en América Latina, las experiencias de los socialismos reales y las caídas de dichos estados, las desilusiones ante procesos de liberación africanos y asiáticos, los giros capitalistas en la China comunista, la revalorización de la democracia, los cambios tecnológicos y productivos que quiebran el poder obrero de la era industrial (Casullo, 2007: 14-15). A la vez, el autor señala la embestida cultural de las derechas capitalistas, con la consigna liberal de todo el poder al mercado, las tesis de la gobernabilidad y las influencias conservadoras en el mundo intelectual (Casullo, 2007: 15).

Situados en este contexto de época, podemos ensayar con Svampa que en la Argentina se cimienta un “ethos militante emergente” caracterizado por acciones políticas territorializadas, en las que prima la acción directa, la defensa de la democracia asamblearia y la demanda de autonomía (Svampa, 2008a: 38).

8. El primer Foro Social Mundial se realiza en enero 2001 en Porto Alegre, convoca a 15.000 activistas de distintos países que cuestionan el orden neoliberal hegemónico (Seoane, Taddei, 2001). Este espacio se reúne periódicamente construyendo un movimiento de resistencia global. En agosto 2002 se desarrolla un Foro Social temático en Bs. As. con eje en “La crisis del modelo neoliberal en la Argentina y los desafíos para el movimiento global”

La experiencia zapatista en Chiapas, México, empieza a difundirse globalmente tras el levantamiento de 1994. Comienza a circular la utopía zapatista que no pretende ser un no-lugar, sino que experimenta desde el hoy, el desarrollo de otro tipo de sociabilidad, los zapatistas “no buscan el gran acontecimiento, la Revolución, sino un proceso permanente de creación de otro mundo” (Ceceña, 2001).

También son significativas las experiencias del Movimiento Sin Tierra en Brasil y el movimiento indígena en Bolivia en la reconfiguración de una narrativa emancipatoria latinoamericana.

En palabras de la autora:

La autonomía aparece no sólo como un eje organizativo, sino también como un planteo estratégico, que remite a la “autodeterminación” de los sujetos. Asimismo, esta aspiración converge con la valorización de la práctica en sí misma, en tanto modalidad de construcción política, antes que la adhesión a las grandes declaraciones ideológicas o a los acuerdos programáticos. Ambos ejes atraviesan de manera central el proceso de recomposición de las subjetividades políticas contemporáneas (Svampa, 2005: 7).

Asimismo, se impone como imperativo de este ethos común, la desburocratización y democratización de las organizaciones, de allí que en muchos casos existan desconfianzas ante instancias sindicales y partidarias tradicionales.

Mazzeo (2010) caracteriza esta constelación de sentidos y prácticas como “nueva izquierda” o “izquierda por venir” caracterizada por pensar y actuar en ruptura con los modos del reformismo, el nacional-populismo y la vieja izquierda. Por su parte, Adamovsky (2007) también identifica una nueva identidad de izquierda que se distancia de la socialdemocracia, el leninismo y los movimientos de liberación nacional. Un “nuevo anti-capitalismo” que se opone al vanguardismo, al centralismo, a la confianza exclusiva en la clase obrera y promueve una “ética radical de la igualdad”. A su vez, dicho autor señala los lazos de los activismos locales con las luchas por una alter-globalización o globalización contra-hegemonica.

En el marco del clima de época que caracterizamos distintas organizaciones y movimientos sociales recuperan aspectos de la perspectiva freireana en sus iniciativas educativas.

La tradición político-pedagógica freireana

Nos interesa trazar brevemente el derrotero histórico de las ideas de Freire y considerar algunas de sus influencias en prácticas político-pedagógicas concretas durante las últimas décadas del siglo XX. Nos es necesario revisar los principales planteos freireanos y las acciones que ellos favorecieron, para analizar luego las convergencias entre esta tradición y los modos de acción política emergentes.

Las primeras propuestas de Freire, las prácticas de alfabetización y las formulaciones teóricas sobre educación, están marcadas por las influencias del nacionalismo desarrollista y el populismo progresista que prevalecía en Brasil entre los años 1955-1964 (Scocuglia, 2006). En sus producciones iniciales (“*Educación y actualidad brasileña*”, escrito en 1959) sostiene que la alfabetización debe estar ligada a la “concientización” de los sectores populares y, en sintonía con los planteos del momento, entiende por “concientización” asumir la necesidad del desarrollo industrial y la participación popular en la democracia liberal, vías para la autonomía nacional. A su vez, percibe el cambio social principalmente como resultado de la transformación de la “conciencia individual” y en ello la educación ocuparía un papel central. A mediados de los años `60, ante el ascenso del gobierno militar, Freire se ve obligado a exiliarse. Fuera de Brasil, interviene en la elaboración de planes de alfabetización y programas educativos en

América Latina y en regiones africanas. Colabora con movimientos de liberación nacional en países en lucha por su liberación y también con gobiernos de países liberados del Tercer Mundo (Hillert, 2009).

A partir de estas experiencias comienza a incluir en sus reflexiones teóricas categorías marxistas de forma no dogmática, lo que permitirá que éstas se conjuguen con su humanismo idealista inicial (Scocuglia, 2006: 55). Se complejizan sus primeros planteos y comienza a identificar con mayor nitidez la politicidad del acto educativo y, a su vez, lo educativo de la acción política. Según Puiggró (1993), uno de los grandes aciertos es centrar la atención en la forma específica que adquiere la opresión social en el interior del proceso educativo y no pensar este proceso como simple reflejo de la lucha de clases (Puiggró, 1993: 37). Freire identifica dos opciones en las relaciones pedagógicas: la educación “bancaria” que reproduce la opresión, y la “problematizadora” -o “dialógica”- que promueve la liberación, ambas opciones presentes tanto en las acciones educativas, en sentido restringido, como en las acciones políticas, incluso en aquellas con aspiraciones revolucionarias. *La liberación*, idea-fuerza de la época, se expresa en el pedagogo de un modo polisémico dado que refiere a la liberación de la conciencia, expulsando al “opresor introyectado”, como a la liberación de los pueblos (Hillert, 2009).

Freire incorpora la noción de praxis. La pedagogía dialógica constituye el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no como mero ejercicio intelectual, sino con el supuesto de que la verdadera reflexión, el descubrir al opresor, conduce a la práctica, a la lucha organizada por la liberación (Freire, 2002a), a su vez, “si el momento es ya de la acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ellas resulte se hace objeto de reflexión crítica” (Freire, 2002a: 63).

El discurso freireano no es ajeno al contexto de los años setenta, de amplia politización de distintos ámbitos de la vida social (sectores campesinos, sindicales, partidarios, estudiantiles, eclesiales, barriales, etc.) y va radicalizándose al ligarse a los proyectos revolucionarios de la década. En América Latina la “educación para la liberación” influirá sobre las acciones pedagógicas que bajo distintas modalidades se despliegan en el continente, particularmente las destinadas a adultos de sectores populares: alfabetización, formación política, organización de base en ámbitos rurales y urbanos, entre otras. Sin embargo, estas experiencias excedieron la teoría y práctica freireana configurando lo que puede denominarse como “corriente latinoamericana de educación popular” (Michi, 2008)⁹. Las iniciativas educativas de base constituyen una propuesta de educación de adultos opuesta a las políticas impulsadas por la Alianza para el Progreso¹⁰ que postulaban el desarrollo de las comunidades y su modernización mediante la participación voluntaria de sus miembros, desvinculando los problemas locales de los factores estructurales (Castillo y Latapi, 1985: 59).

9. En el caso argentino, es significativo como antecedente de la preemergencia de esta tendencia, la experiencia de extensión universitaria de la UBA en el periodo 1956/66 (Brusilovsky, 2000).

10. En 1961, ante los temores norteamericanos de la expansión de la experiencia revolucionaria cubana en el continente, el presidente Kennedy lanza un plan de asistencia al desarrollo, mediante el otorgamiento de créditos, denominado Alianza para el Progreso.

Las acciones pedagógicas críticas asumen una interpretación de la realidad del continente opuesta a los planteos de los países centrales, sostienen que las mayorías no se encuentran “marginadas”, sino explotadas, por lo que la lucha no es contra el subdesarrollo sino contra la dependencia y las fuentes de dominación y explotación (Castillo y Latapi: 62).

En el contexto de las dictaduras, estas iniciativas político-pedagógicas serán desarticuladas y muchos de sus miembros duramente reprimidos. En los años '80, se reactivan las actividades de distintos espacios: ONG's, ámbitos cristianos, universidades y organismos de derechos humanos. Desde estos diversos espacios, se retoman los principios de la “pedagogía de liberación” que empieza a ser denominada y reconocida con el término “educación popular” (Michi, 2011; Goldar, 1997). En la década de los noventa, muchas de las ONG's que definen su accionar desde esa perspectiva, van a asumir un lugar en las políticas sociales asistencia-listas y focalizadas, ante la progresiva reducción de las funciones estatales y la simultánea revalorización de las ONG's como reemplazante del Estado. Estos procesos, en muchos casos, proveen fuentes de recursos pero condicionan los márgenes y sentidos de las acciones de grupo e instituciones locales, quiebran la posibilidad de denuncia y crítica de situaciones de pobreza y vulnerabilidad en las que se van viendo sumidas las mayorías (Goldar, 1997: 49), y exigen trazar las agendas de trabajo según las prioridades definidas por los países centrales, las recomendaciones de los organismos de crédito multinacionales y sus lineamientos de financiación.

Ello se va a conjugar, a su vez, con ciertas prácticas de educación popular que, ante el interés de evitar discursos sobreideologizados de décadas anteriores, caen en acciones despolitizadas (Goldar, 1997) y en simplificaciones de la educación popular que la reducen a técnicas participativas (Sirvent, 2008: 60).

Acciones político-pedagógicas entre principios freireanos y renovadas prácticas emancipatorias

Freire formula líneas directrices de una “pedagogía de la resistencia”, de confrontación con los procesos de opresión que se desarrollan en América Latina en los años '60 y '70 (Scocuglia, 2006: 25). En Argentina, treinta años después, en un contexto caracterizado por los efectos sociales de las recetas neoliberales de los años '90, el sentido crítico y emancipatorio de esta matriz política-pedagógica es recuperado y reactualizado por distintos movimientos sociales populares. Se multiplican iniciativas por fuera, en los bordes o en el interior del sistema educativo que activan el acervo de saberes y conceptualizaciones de la tradición de la educación popular (Rodríguez, 2008:7). En diversos movimientos y organizaciones sociales se evidencia un crecimiento del reconocimiento del lugar de la educación en el proceso de lucha y organización, se expresan demandas que ponen de manifiesto necesidades sociales no tan obvias, como son la necesidad de participación y entendimiento (Sirvent, 2008: 271).

Estos procesos se pueden inscribir en un escenario latinoamericano caracterizado por experiencias educativas desplegadas por distintos movimientos sociales como parte de la construcción de sus alternativas políticas¹¹.

En nuestro país, se activan diversas iniciativas pedagógicas, muchas de ellas asumiéndose como de educación popular: espacios de formación política, alfabetización, apoyo escolar, talleres de capacitación en oficios para adolescentes, espacios recreativos para niños, jardines comunitarios, escuelas, espacios de formación de formadores, proyectos universitarios en ámbitos urbanos y rurales. Asimismo, se tejen articulaciones entre las distintas experiencias mediante jornadas de encuentro, redes, foros, espacios de coordinación. En este marco, la educación de jóvenes y adultos (EDJA)¹² constituye un campo fecundo de experimentación de nuevas prácticas, dando continuidad a cierta característica histórica de la EDJA, ya que en este ámbito, según plantea Michi (2011), se han dado y se dan muchas iniciativas que han buscado configurarse como alternativas pedagógicas.

Los Bachilleratos Populares se pueden inscribir en la búsqueda crítica de nuevas opciones educativas. Estas escuelas constituyen experiencias significativas en el campo de la EDJA pudiéndose constatar entre 2004 y 2011 la apertura de cerca de cuarenta escuelas vinculadas a movimientos y organizaciones que podríamos denominar como de “nueva izquierda”¹³. En la puesta en marcha y desarrollo de dichos proyectos escolares encontramos que se recurre tanto a la perspectiva freireana, como a principios orientadores para la acción provistos por la cultura política emergente tras la crisis del 2001. Igual que en los inicios de la circulación y lectura de Freire en los ‘60/’70, los usos actuales que adquiere su discurso superan ampliamente su método de alfabetización, constituyendo un marco de referencia en el trabajo político-pedagógico con sectores populares. En el análisis de la recepción de Freire en aquellas décadas, Rodríguez señala que “la multiplicidad de significaciones que posibilita abre la reflexión pedagógica hasta tocar los límites de su constitución como disciplina esencialmente separada del terreno de lo social o lo político” (1997: 303). Esta observación cobra relevancia también en el contexto actual, en el análisis de las nuevas significaciones y opciones que su perspectiva permite. En este sentido cabe preguntarse: las ideas-fuerza de Freire retomadas hoy ¿cómo confluyen con las nuevas perspectivas y prácticas emancipatorias? En lo que sigue ensayamos algunos ejes que pensamos permiten comprender aspectos del encuentro entre ambas praxis. Nos interesa analizar cómo ambas expresiones convergen, contribuyendo a ampliar el repertorio de acciones colectivas disponibles en organizaciones y movimientos sociales. Entre ellas, se encuentran las acciones pedagógicas que se van materializando en dispositivos concretos como es el caso de los Bachilleratos Populares.

11. Entre las de mayor envergadura podemos mencionar al Movimiento Sin Tierra en Brasil que cuenta con una vasta trayectoria en la construcción de nuevas pedagogías, como así también al Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista en México, y la Universidad Intercultural impulsada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) (Michi, 2000; Zibechi, 2005; Sverdllick, 2008).

12. Tomando como referencia las elaboraciones de Brusilovsky (2006), entendemos que el campo de la educación de adultos no se define por la edad de la población sino por la clase social hacia la que se dirigen las ofertas. Según distintos autores el término constituye un eufemismo que oculta que es una educación destinada a los sectores populares.

13. Tomamos en consideración a los Bachilleratos Populares nucleados en la “Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha”, primer espacio de coordinación de estas experiencias. Existen también otros dos ámbitos de confluencia: uno que articula principalmente a Bachilleratos de Zona Oeste vinculados al Sindicato de Canillitas de Morón (batallaeducativa.blogspot.com) y otro espacio en C.A.B.A., “Red de Bachilleratos Populares Comunitarios” (www.redbachispopulares.com.ar).

Pensamiento utópico

En tiempos de una cultura política basada en la despolitización social, predominante en los años noventa desde el discurso del “fin de la historia”, emergen las múltiples prácticas de resistencia ya señaladas. Las ideas-fuerza de Freire aportan elementos a dichas acciones, en particular, para la puesta en marcha de espacios de formación. En su planteo, la acción pedagógica cobra un lugar destacado en la batalla cultural por otras “lecturas de mundo” que habiliten nuevas praxis transformadores del orden dado.

La propuesta político-pedagógica freireana apuntala la construcción de un discurso que se distancie de la paciencia pasiva y se asuma desde la paciencia esperanzadora; un discurso de denuncia y anuncio (Freire, 2002a: 91), de rebeldía y no de resignación (Freire, 2002b: 76). Su perspectiva está atravesada por un pensamiento utópico que se expresa en la postura política-teórica que asume a la historia como posibilidad y no como fatalismo o determinismo frente a lo cual no cabría otra alternativa que la adaptación. Así “el mundo no es, el mundo está siendo” (Freire 2002b: 75), la realidad es pensada como proceso en constante devenir y no como algo estático, los hombres y mujeres como seres inconclusos con *vocación de ser más*. Estas concepciones permiten (re)introducir la idea de cambio social como opción. Abona lo anterior su concepto de “inédito viable”, es decir, la posibilidad de percibir más allá de las situaciones límites, sobrepasando la experiencia existencial más concreta (Freire 2002a).

La nueva narrativa política que se expresa tras el 2001 también reintroduce la necesidad de utopía, de ampliación de los horizontes de lo posible, pero distanciándose de los proyectos revolucionarios de antaño que prometían la “vida nueva” en un futuro distante. Las renovadas perspectivas emancipatorias conciben la utopía no como punto de llegada sino como camino (Korol 2006: 183), como inauguración de espacios prefigurativos de una nueva sociedad, reconociendo que la utopía no es nada si no apunta al ‘aquí y ahora’ (Mazzeo, 2007 citado en Stratta y Barrera, 2009). La utopía como acción política prefigurativa se asocia a la idea de poder popular, la capacidad colectiva de poder hacer –y no poder sobre-, la autodeterminación para crear espacios de anticipación social, “gérmenes de sociedad futura” (Ouviaña, 2007). Ello, en términos freireanos, podría expresarse como ampliar la conciencia de “inéditos viables”, de acciones que aún no habían sido percibidas ni practicadas como opciones para superar las determinaciones históricas.

Diálogo y horizontalidad

Uno de los principios de los nuevos movimientos y organizaciones sociales brega por la horizontalidad como modo organizativo oponiéndose así a estructuras heterónomas típicas de las instituciones políticas tradicionales. Se plantea una igualdad radical en la construcción de prácticas políticas, se asume la democracia de base, la forma asamblearia como modo de funcionamiento (Thwaites Rey, 2004).

Entendemos que este aspecto confluye con los vínculos pedagógicos entre educador y educando planteados por Freire: su propuesta apunta a instituir nuevos modos de relaciones so-

ciales no regidas bajo la relación mando-obediencia. Se quiebran los esquemas verticales de la “educación bancaria”, así “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (Freire 2002: 85). Mediante la dialogicidad se apuesta a la superación de las relaciones de poder en los vínculos educativos, principio que se encuentra con la búsqueda de horizontalidad señalada. Se puede pensar una analogía entre la construcción dialógica de conocimiento sobre el mundo, que plantea Freire, donde saberes teóricos confluyen con saberes populares, y una construcción colectiva de opciones de mundo que las organizaciones políticas asumen como horizonte.

Crítica al vanguardismo

En estrecha relación con lo anterior, la perspectiva freireana y las nuevas subjetividades políticas que se configuran, confluyen en su oposición a la acción política de vanguardia¹⁴. Es una crítica explícita en Freire que expresa con profundidad en “*Pedagogía del oprimido*”. Allí traza un paralelismo entre educación bancaria y acción revolucionaria bancaria. Entendiendo que la pedagogía del oprimido no puede ser una acción ‘para’ sino que se construye ‘con’ los sectores oprimidos, el contenido programático de la acción política tampoco puede ser de exclusiva elección de los “revolucionarios”, lo que puede devenir en acción antidialógica, idea sintetizada en la célebre frase del autor “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión” (Freire 2002a).

La crítica al vanguardismo es también asumida por el nuevos ethos militante. Desde estas expresiones no se entiende la práctica política como una acción de esclarecidos y no se acepta la distinción entre base y dirigentes, típica de las formas delegativas del ejercicio del poder. Incluso, en muchos casos, la apuesta va más allá del planteo de Freire, asumía la posibilidad de liderazgos si éstos se basaban en la relación dialógica con el pueblo y evitaban el “dirigismo”, la propaganda y la manipulación, sustituyendo a los oprimidos como sujeto de su propia emancipación. En diversas organizaciones que se pueden enmarcar en la “nueva izquierda”, no se designan líderes, se opta por responsables de comisiones o tareas, roles que se apunta a rotar entre los distintos miembros de la organización, procurando no generar referencias personales centralizadas o concentración de información. En todo caso, se pueden reconocer sujetos dinamizadores que multiplican las acciones colectivas. Barrera y Stratta (2009) los nombran con el término “grupos promotores”, los mismos se caracterizan por constituirse en el trabajo cotidiano de base, a la par del conjunto –y no “por delante de”, como en los grupos de vanguardia-. Asimismo, el grupo promotor no se erige como portador de “la conciencia esclarecida” sino que actúa habilitando síntesis, “un proceso de aprendizaje basado en la reflexión sobre la práctica que deviene en la capacidad de elaborar una visión propia de los hechos y de evaluar los avances y retrocesos de la lucha” (op. cit.: 95).

14. Este tipo de acción política, planteada históricamente por la izquierda marxista-leninista, supone el papel protagónico de la vanguardia formada por “revolucionarios profesionales” que dirigen el partido revolucionario, llevando el esclarecimiento a las masas para elevar su grado de conciencia política con el objetivo de concretar “la toma del poder”.

Los “oprimidos”: sujetos pedagógicos, sujetos políticos

En uno de sus ensayos teóricos de mayor repercusión, Freire no se ocupa de una pedagogía en general sino, como el título del texto lo señala, de una “pedagogía del oprimido”: el “oprimido” constituye una categoría política. La práctica educativa que propone prioriza sus necesidades e intereses como clases subalternas que viven una situación de opresión socio-política y, a través de la acción pedagógica, se apunta a construir una situación contraria, en términos de Freire, la “liberación”.

La noción freireana de “oprimidos”, que se opone a los términos “asistidos”, “marginados”, es una categoría amplia; los “oprimidos” también son nombrados como “los desharrapados del mundo” y, recuperando a Frantz Fanon, “los condenados de la tierra”. En este sentido, no explicita su pedagogía como una “pedagogía de la clase obrera”, aunque incluya referencias a la explotación de clase. Ello permite confluir su pensamiento con otro aspecto de la cultura política de izquierda emergente, esto es, la no identificación de la clase proletaria como sujeto exclusivo y predeterminado de la emancipación social. Desde esta renovada perspectiva se reconoce la multiplicidad de relaciones de subordinación que atraviesan las sociedades actuales: de clase (y su heterogeneidad interna), de género, étnicas y se pone en circulación la categoría zapatista “*los de abajo*” como amplio campo de confluencia de todas ellas. Las distintas “posiciones subordinadas de sujeto” (Laclau y Mouffe, 2010) son cuestionadas como ilegítimas y se busca subvertirlas sin postular, a priori, un solo ámbito válido de lucha por la transformación social, sino involucrando a todos los escenarios de la vida social. Aunque Freire no dé cuenta de la multiplicidad de opresiones en sus escritos, la categoría “oprimido” se basa en el clivaje heteronomía/autonomía y permite enlazarlo con las distintas luchas actuales por la diversidad de situaciones de subalternidad.

Organizaciones como espacios pedagógicos

Freire reflexiona sobre la “pedagogicidad” de la revolución considerando el proceso de Guinea-Bissequé y sostiene que las sociedades que atraviesan cambios revolucionarios constituyen todas ellas un momento educativo. Asimismo identifica otros contextos sociales de aprendizaje problematizador, como los procesos de trabajo y producción, ámbitos distintos a los espacios instituidos intencionalmente a tal efecto (Scocuglia, 2006). Hoy también se puede señalar la relevancia de distintas situaciones y actividades no exclusivamente pedagógicas, que despliegan las organizaciones y movimientos sociales y que son reconocidas por sus miembros como momentos valiosos de aprendizaje, tales como la toma colectiva de decisiones en espacios asamblearios, la participación en acciones colectivas de protesta (movilizaciones, cortes de ruta, ocupaciones, redacción de petitorios, divulgación de reclamos en medios de comunicación, negociación con funcionarios), articulación y participación en espacios y redes políticas más amplios, etc.

Los distintos ejes planteados, que no agotan los múltiples puntos de encuentro que es posible trazar, tienen su expresión en diversas prácticas que buscan materializarlos. En la experien-

cia de los Bachilleratos Populares ello se manifiesta, por una parte, en la iniciativa misma que se propone hacer factible, aquí y ahora, otra escuela posible. Múltiples movimientos y organizaciones sociales ponen en marcha los proyectos en barrios y territorios donde existen necesidades educativas y luego se da la pelea ante los organismos estatales por su reconocimiento oficial y financiamiento, sin renunciar a la autonomía pedagógica¹⁵.

En relación a las pautas de trabajo que se adoptan, se procura configurar un proyecto común a partir de la conformación de colectivos docentes, en los que no está presente la figura tradicional del director. Se plantea la autogestión escolar poniendo en práctica la forma asamblearia entre docentes y estudiantes como modo de experimentación de la auto-organización de base y, en las situaciones áulicas, se favorecen vínculos dialógicos y horizontales en la construcción de saberes. Como objetivo general se apunta a que estudiantes y docentes se constituyan en sujetos políticos críticos de las circunstancias históricas, convocando a la acción práctica ante derechos educativos negados. Apuestas, todas ellas, atravesadas por múltiples obstáculos y desafíos tales como: consolidación de equipos docentes, construcción de solidaridades grupales en el aula, definición de acuerdos comunes y concreción de los mismos, rotación de responsabilidades, participación activa y constante en las distintas instancias de trabajo colectivo, entre otros.

Algunas palabras de cierre

Si en la década del '70 "la pedagogía para la liberación", las prácticas de "concientización", se constituían en iniciativas educativas de un proceso de cambio social radical, hacia el final de siglo XX y comienzos del XXI, las propuestas político-pedagógicas freireanas son retomadas para abonar las luchas de nuevos movimientos y organizaciones sociales que llevan a cabo procesos de resistencias y que, a su vez, asumen nuevos modos de construir opciones políticas ante las consecuencias de regímenes neoliberales regresivos. Nos interesa destacar la potencialidad de la praxis freireana para apuntalar, en distintas coyunturas, procesos de lucha y organización con acciones educativas y culturales. Se renueva la radicalidad y el compromiso con la propuesta de transformación social, más allá de ciertas apropiaciones de la que fue objeto, en particular en el contexto de los años noventa, desde diversas opciones "lavadas" de la politicidad que la praxis freireana supone y que hicieron un uso asistencialista de ella.

La educación, la formación de jóvenes y adultos como en el caso de los Bachilleratos Populares, se constituyen, en el contexto del 2001, como espacios también de "lo político" reactualizando la práctica pedagógica como acción potencialmente emancipatoria. Y se estaría nutriendo para ello de la tradición freireana y de una cultura política de izquierda de nuevos rasgos, que se encuentran y confluyen en distintos aspectos que consideramos relevantes, entre ellos: la asunción de un pensamiento utópico; la configuración de principios rectores para la acción político-pedagógica tales como dialogicidad, democratización de base, oposición al vanguardismo; la visibilización de los múltiples sujetos de la emancipación y la explicitación de nuevas instancias de construcción de aprendizajes críticos.

15. En el caso de la "Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha" se interpela al Estado para que garantice una educación pública popular, se exigen títulos oficiales, salarios docentes, becas estudiantiles, financiamiento integral y reconocimiento de la especificidad de las experiencias.

Bibliografía

- ADAMOVSKY, EZEQUIEL (2007), *Más allá de la vieja izquierda*, Bs. As., Prometeo.
- ANTÓN, GUSTAVO; CRESTO, JORGE; REBÓN, JULIÁN y SALGADO, RODRIGO (2010), “Una década en disputa. Apuntes sobre las luchas sociales en la Argentina”, en *Revista OSAL*, Año XI, N° 28, noviembre, Buenos Aires, CLACSO, pp. 95-118.
- BRUSILOVSKY, SILVIA (2000), *Extensión universitaria y educación popular*, Bs. As., Eudeba.
- ___ (2006), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*, Bs. As., Noveduc.
- BARRERA, MARCELO y STRATTA, FERNANDO (2009), *El tizón encendido*, Bs. As., Editorial El Colectivo.
- CASTILLO ALFONSO y LATAPI PABLO (1985), “Educación no formal de adultos en América Latina”, en WERTHEIN JORGE, *Educación de adultos en América Latina*, Bs. As. Ed De La Flor.
- CASULLO, NICOLAS (2007), “La revolución como pasado”, en CASULLO, NICOLAS, *Las cuestiones*, Bs. As., Fondo de Cultura Económica.
- CECEÑA, ANA ESTHER (2001), “Por la humanidad y contra el neoliberalismo. Líneas centrales del discurso zapatista”, en SEOANE JOSÉ Y TADDEI EMILIO, *Resistencias mundiales (De Seattle a Porto Alegre)*, Argentina, CLACSO.
- FORSTER, RICARDO (2010, noviembre 28), “Lo inesperado”, Página 12.
- FREIRE, PAULO (1997), *Política y Educación*, México D.F., Siglo XXI Editores.
- ___ (2002a), *Pedagogía del oprimido*, Bs. As., Siglo XXI.
- ___ (2002b), *Pedagogía de la autonomía*, Bs. As., Siglo XXI.
- GUBER, ROSANA (2009): *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la antropología postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Buenos Aires, Paidós.
- GRUNER, EDUARDO (2006), “Lecturas culpables. Marx(ismos) y la praxis del conocimiento”, en BORON ATILIO; AMADEO, JAVIER y GONZALEZ, SABRINA (comp.) *La teoría marxista hoy. Problemas y Perspectivas*, Argentina, CLACSO.
- HILLERT, FLORA (2009), “El giro copernicano pedagógico de Freire”, *Revista Novedades Educativas*, Edición 209, Buenos Aires, Noveduc, pp. 10-13.
- GOLDAR, MARIA ROSA (1997), *Informe Final de Investigación: La educación popular en América Latina. Desarrollo histórico y desafíos actuales*, Mendoza, Argentina, Univ. Nac. Cuyo, mimeo.
- KOROL, CLAUDIA (2006), *Caleidoscopio de rebeldías*, Argentina, Ediciones América Libre.
- LACLAU ERNESTO y MOUFFE CHANTALL (2010), “La revolución democrática”, en LACLAU ERNESTO y MOUFFE CHANTALL, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Bs. As., FCE.
- LAVANDERA PAOLA y MAGLIONI CAROLINA (2010), “Caracterización de las organizaciones”, en BRANCOLI JAVIER (Comp.), *Donde hay una necesidad nace una organización. Surgimiento y transformaciones de las asociaciones populares urbanas*, Bs. As., Ed. CICCUS – FSOC-UBA.
- LÓPEZ, MARÍA PÍA (2006), “Diciembre y después: la Argentina y sus relatos” *Revista El*

- Interpretador, Número 29. Disponible en www.elinterpretador.com.ar
- MAZZEO, MIGUEL (2005), ¿Que (no) hacer?, Bs. As., Antropofagia.
- ___ (2010), «La izquierda por venir y la nueva generación intelectual argentina», Revista Herramienta. On Line, 5. Disponible en: www.herramienta.com.ar/herramienta-web-5/la-izquierda-por-venir-y-la-nueva-generacion-intelectual-argentina
- MICHI, NORMA (2000), “El Movimiento Sin Tierra hace escuela”, Actas del VI Congreso Argentino de Antropología Social Identidad disciplinaria y campos de aplicación- Colegio de Graduados de Antropología - Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.
- ___ (2008, octubre), Debates sobre experiencias alternativas de educación y escuela pública, en VIII Jornadas Nacionales y V Latinoamericanas Grupo de Trabajo Hacer la Historia. Univ. Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- ___ (2011), “Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros”, en FINNEGAN, F. (Comp.), Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas, Buenos Aires, Editorial AIQUE (en prensa).
- PUIGGRÓS, ADRIANA (1993), “Historia y prospectiva”, en GADOTTI, M. y TORRES, C. (Comps.), Educación Popular. Crisis y Perspectivas, Bs. As., Miño y Dávila.
- RODRÍGUEZ, LIDIA (1997), “Pedagogía de la liberación y educación e adultos”, en PUIGGRÓS, ADRIANA et. al. (Comps.), Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983), Bs. As., Galerna.
- RODRÍGUEZ, LIDIA (2009), “Actualidad del pensamiento y la praxis freireana”, Revista Novedades Educativas, Edición 209, Buenos Aires, Noveduc, pp. 6-9.
- SCOCUGLIA, AFONSO (2006), A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigma, UFPB: João Pessoa, Editora Universitária.
- SEOANE JOSÉ Y TADDEI EMILIO (2001), “De Seattle a Porto Alegre. Pasado, presente y futuro del movimiento anti-mundialización neoliberal”, en SEOANE JOSÉ y TADDEI EMILIO, Resistencias mundiales (De Seattle a Porto Alegre), Argentina, CLACSO.
- SIRVENT, MARIA TERESA (2008), “La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en la Argentina”, en SIRVENT, MARIA TERESA, Educación de adultos: investigación, participación, desafíos y contradicciones, Bs. As., Miño y Dávila ed.
- SOLANA, PABLO (2011), “2001-2011: Las dimensiones de la rebelión al calor de la experiencia de los movimientos barriales y de trabajadar@s desocupad@s”, en Revista Herramienta, N° 46, Año XV, marzo, Bs. As. pp.41-53.
- SVAMPA, MARISTELLA (2006), “Tres ejes para una discusión: modelo de dominación, tradiciones ideológicas y figuras de la militancia”, Revista Pampa, Año 1/nro 1, Buenos Aires, Instituto de Estudios e Investigación, CTA.
- Disponible en: <http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo15.pdf>
- ___ (2008a), “Movimientos sociales y nuevo escenario regional”, en
- ___ Cambio de época movimientos sociales y poder político, Bs. As., CLACSO, Siglo XXI.
- ___ (2008b), “Argentina: Una cartografía de las resistencias (2003-2008). Entre las luchas por la inclusión y las discusiones sobre el modelo de desarrollo”, en Revista OSAL, Año IX, N° 24, octubre, Buenos Aires, CLACSO.

SVERDLICK, INGRID (2008), “Las Luchas de los movimientos y organizaciones sociales por el derecho a la educación en América Latina”, Jornadas Internacionales de problemas Latinoamericanos, Fac. Hum., Univ. Nac. Mar del Plata.

THWAITES REY, MABEL (2004), “La autonomía como mito y como posibilidad”, en THWAITES REY, MABEL, La autonomía como búsqueda, el Estado como contradicción, Bs. As., Prometeo Libros.

WILLIAMS, RAYMOND (2009), Marxismo y literatura, Bs. As., Las Cuarenta.

ZIBECHI, RAÚL (2005), “La educación en los movimientos sociales”, en Programa de las Américas. Disponible en: <http://www.americaspolicy.org>

Paola Rubinsztain

Lic. en Sociología. Maestranda en “Pedagogías Críticas y Políticas Socioeducativas” FFyL, UBA. CONICET, UNLU / GEMSEP (Grupo de Estudios sobre Mov. Soc. y Educ. Pop) FSOC, UBA. - paolarubin@yahoo.com -

Panorama sobre el área de investigación de las TIC y la educación en las universidades argentinas (1995-2006)

Virginia Ithurburu

Acceptado Junio 2012

Resumen

Este artículo es un resumen de los resultados finales de la investigación: “*Análisis de las investigaciones que abordan las relaciones entre las TIC y la educación durante el período 1995-2006, realizadas por instituciones de educación superior de la Argentina*” (2008-2010), dirigida por la Lic. María Teresa Watson y llevada a cabo en la División de Educación a Distancia, del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. La intencionalidad de este artículo es abrir camino para reflexionar acerca de la configuración del área de TIC y educación para pensar nuevas líneas de investigación que aporten conocimientos a las instituciones universitarias para enfrentar los desafíos y las transformaciones en el contexto sociotécnico actual.

Palabras Claves: Investigaciones – TIC – educación – universidades - producción de conocimientos

Abstract

This article is a summary of the final results of the research called “*Analysis of the investigations which deal with the relations between the ICTs and education during the years 1995 – 2006, carried out by higher education institutions in Argentina*” (2008 – 2010) directed by Lic. María Teresa Watson and conducted in the Division of Distance Education, which belongs to the Education Department of the Universidad Nacional de Luján. The aim of this article is to blaze a trail to reflect about the configuration of area of ICTs and education applied in education, and to think new lines of research which may provide the knowledge to university institutions so as to face new challenges and transformations in the present socio-technical context.

Key Words: Investigations – ICT – education – universities - knowledge production

El problema de investigación

El incremento y la diversificación de las TIC en las prácticas educativas, desde la década de los noventa hasta la actualidad, en todos los ámbitos de la educación en la Argentina, ha sido confirmado por varias investigaciones argentinas que se han encargado de indagar la disponibilidad, el equipamiento y la utilización de las TIC en el sistema educativo y, especialmente, en la universidad (Galarza y Gruschetsky, 2001; Flores y Becerra, 2002; Finquelievich y Prince, 2006). Estas investigaciones han mostrado asimismo las contradicciones y las desigualdades que persisten en la incorporación de las TIC en las prácticas educativas. Pero no existen estudios que se hayan ocupado de dar cuenta del impacto que dichas transformaciones han tenido en los investigadores universitarios o cómo éstos han involucrado para acompañar estos procesos con desarrollos conceptuales que las sostuviera.

En esta investigación se partió de concebir a la investigación educativa como un modo de producción de conocimientos legitimado en el campo de la educación, dentro del cual confluyen diversas tradiciones académicas que abordan los problemas surgidos de la articulación entre la educación y la tecnología, entre ellas: el campo de la tecnología educativa y el área de la informática en la educación. Al comprender que la producción científica y tecnológica de conocimientos, es una construcción donde se teje una trama sociotécnica de intereses, nos interesó conocer cuáles fueron los problemas que se reconocieron, delimitaron y buscaron legitimar en los propósitos de las investigaciones sobre las TIC en las prácticas educativas. Por ello, esta investigación se propuso realizar un estudio panorámico acerca de cuáles han sido los problemas educativos que se han reconocido, formulado e investigado sobre las TIC en nuestro país durante el período 1995-2006 en las universidades argentinas. El recorte temporal se encuentra acotado a un periodo de tiempo comprendido en doce años, en los cuales hubo grandes transformaciones políticas, cognitivas y tecnológicas en el campo de la educación, las TIC y la investigación. La selección de las universidades como institución a estudiar que actuó a modo de "locus", se basó en que éstas, constituyen uno de los agentes con más tradición y trayectoria en la producción sistemática de conocimiento científico y tecnológico en el campo de la educación (Palamidessi y Galarza, 2007).

Las conceptualizaciones para el abordaje de la investigación de las TIC en el campo de la educación

El objeto de estudio que nos ocupó en esta investigación fueron las situaciones problemáticas que se investigaron en las universidades sobre las TIC y las prácticas educativas. Como toda producción de conocimientos, constituye una práctica social e histórica tejida por tensiones y tradiciones de diversos campos, modos y tipos de conocimientos producidos. Esta visión sobre nuestro objeto de estudio, desde su especificidad y su complejidad, fue construida a partir de la indagación, el reconocimiento y la interpretación de los conocimientos de diferentes teorías y disciplinas que se han ocupado de investigar la producción de conocimiento sobre la educación y las TIC. Entre las conceptualizaciones que recuperamos para orientar nuestro proceso de investigación y construcción de conocimiento, se encontraron: las inter-

pretaciones en el campo de la educación de la teoría sociológica de Pierre Bourdieu que nos permitieron reconocer las diversas tradiciones en los procesos de producción y reproducción de conocimientos en los campos de la investigación educativa y, específicamente, en las tradiciones de la tecnología educativa y la informática en la educación; la teoría sociológica del conocimiento y de la ciencia de los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (Kreimer, 2007) que nos llevó a pensar en la construcción del conocimiento científico y tecnológico desde un enfoque superador de los abordajes tradicionales y lineales de bases mertonianas. Desde esta perspectiva construida, el campo es un lugar de luchas caracterizado por la búsqueda de la autoridad científica, donde se produce conocimiento y se construye una forma específica de legitimidad, cuya estructura es definida por la relación de fuerzas entre las instituciones, agentes y/o protagonistas de estas luchas. La educación, según Adriana Puiggrós, constituye un campo problemático que se encuentra constituido por una serie de problemas presentes en todas las sociedades y otros de carácter contingentes, es decir históricos. Estos problemas configuran un campo de luchas y tensiones, ubicadas y atravesadas por las prácticas sociales y el contexto histórico:

Consideramos al campo problemático de la educación, tentativamente, poblado por las luchas entre los procesos de transmisión de las culturas hegemónicas y no hegemónicas y aquellos que pugnan por prevalecer e imponerse como parte de nuevas hegemónías. La necesaria ubicación histórica de tal campo problemático es tan importante como la comprensión de sus articulaciones específicas entre los procesos educativos y entre ellos otros procesos sociales. (Puiggrós, 1990:25)

Esta concepción de la educación como campo problemático abre dos cuestiones: por un lado, encontrar los criterios para definir cuáles son los problemas que abarca, y por otro lado, la necesidad de expresar cuáles son sus límites y las relaciones con otros campos.

En el campo de la educación, Nicholas Burbules y Thomas Callister, plantearon una forma de pensar las cuestiones tecnológicas, al sostener que lo esencial no es saber si las tecnologías son buenas o malas en si mismas, sino cómo, quién y con qué fines se usan las tecnologías en la educación, ya que la familiaridad que tenemos con algunos objetos, materiales y prácticas vuelven invisibles la condición de las tecnologías. Por ello, proponen una orientación conceptual que desafía el pensamiento convencional sobre las nuevas tecnologías y la educación objetando las distintas acepciones que componen la frase “Tecnologías de la información y la comunicación”. El uso del término “información”, sostienen Burbules y Callister, está familiarizado con la metáfora que la información es algo “dado”, haciendo invisible que siempre la información se selecciona, filtra, interpreta y extrae. El uso del término “comunicación” que se encuentra detrás de esta metáfora de la información, la reduce a intercambio de información, ocultando la complejidad del proceso y los diferentes modelos de comunicación. El uso del término “tecnologías”, está familiarizado con la acepción que las tecnologías son herramientas, instalando una visión instrumental y unilateral que objetiva y externaliza a las tecnologías, dejando de lado la noción de las tecnologías como relacional, donde la distinción entre lo humano y la tecnología no siempre es neta (Burbules y Callisters, 2001). Algunas de

las formas típicas, pero erróneas, de encuadrar las TIC en el campo de la educación refieren a considerar al ordenador como panacea, herramienta o herramienta no neutral. El ordenador como panacea sostiene desde una postura ingenua que "...las nuevas tecnologías traen consigo posibilidades intrínsecas capaces de revolucionar la educación, y bastaría con liberar este potencial para que se resolvieran muchos problemas en la escuela." (Burbules y Callister, 2001:24). El ordenador como herramienta parte de considerar que las herramientas no llevan consigo la garantía del éxito o fracaso, sino que depende del uso que hagan de ellas, depositando ingenuamente toda la responsabilidad en las personas a diferencia de la forma anterior que centra todo en las tecnologías. El ordenador como herramienta no neutral, según Burbules y Callister, es la postura adoptada hoy por la mayoría de los observadores serios, que sin embargo siguen el sueño tecnocrático, basado en pensar que a través de las tecnologías se logrará la eficiencia y la eficacia en las prácticas educativas. Esta forma típica continúa con la distinción entre la herramienta y el fin, persiste la evaluación de costos y beneficios como modo de evaluar el cambio, y esto presume que la gente puede distinguir y juzgar entre lo bueno y lo malo de la tecnología (Burbules y Callister, 2001).

Antecedentes de otros estudios panorámicos

En nuestro país hemos encontrado antecedentes de estudios panorámicos sobre la investigación educativa (Llomovatte, 1992; Serra y Landau, 2003; Palamidessi, Suasnábar, y Galarza, 2007). Estas investigaciones brindan un panorama sobre qué y quiénes investigaron en el campo de la educación, en diversos momentos históricos y desde diversas bases institucionales y teóricas. En otros países, existen estudios que se han ocupado de dar cuenta de su estado del arte en el campo de investigación en Tecnología Educativa. Estos antecedentes encontrados muestran un panorama sobre qué se investiga en contextos nacionales, tales como España (Area Moreira, 1999; Area Moreira y González González, 2003; Cabero Almenara, 2004) y México (Ramírez Romero, 2001; Amador Bautista, Schmelkes del Valle, López Ruíz, Ramírez Romero, Ruiz-Velasco Sánchez, Ávila Muñoz, 2003); y regionales, como Iberoamérica (Amador Bautista, Schmelkes del Valle, López Ruíz, Ramírez Romero, Ruiz-Velasco Sánchez, Ávila Muñoz, 2003; Cabero, Barroso y Llorente, 2008). Si bien, en todos estos trabajos el abordaje metodológico es similar, ya que se basaron en las estrategias de análisis de contenido, entrevistas y análisis estadístico de los datos, el abordaje conceptual y contextual (según el país, institución, entidad u otro) es variado.

Los únicos antecedentes encontrados en nuestro país relacionados con la investigación sobre educación y tecnologías fueron los trabajos de: Edith Litwin que indaga las cuestiones y tendencias de la investigación en el campo de la tecnología educativa (Litwin, 1995), Carina Lion sobre las perspectivas y debates en la investigación en el campo de la tecnología educativa (Lion, 2006), Paola Roldán sobre algunas líneas de investigación sobre las TIC (Roldán, 2007), Mariana Landau sobre las investigaciones en entornos virtuales (Landau, 2008) y María Teresa Watson sobre la producción académica en el campo de la tecnología educativa (Watson, 2009). Salvo el aporte de estos trabajos, no se han encontrado en nuestro país ningún estado

del arte sobre las investigaciones que estudian las relaciones entre TIC y educación que permita analizar el grado de articulación entre la producción académica acerca del tema, el gran crecimiento de las prácticas educativas mediadas por TIC en los noventa y los problemas que enfrentan las instituciones educativas para adecuar su enseñanza a las transformaciones actuales. Por ello, a partir de los antecedentes encontrados, reafirmamos la necesidad de profundizar los referentes teóricos sobre la producción académica, cómo se produce conocimientos y circula el conocimiento en las universidades argentinas.

Diseño y proceso metodológico

Este estudio panorámico tuvo como **objetivo general**: caracterizar los problemas educativos que se reconocieron en las investigaciones sobre las TIC en el campo de la educación, realizadas durante el período 1995-2006 en las universidades argentinas. Para ello, se plantearon los siguientes **objetivos específicos**:

- Describir el contexto político-cognitivo-tecnológico de la producción de conocimientos en las universidades argentinas durante el período 1995-2006; e
- Identificar y describir las investigaciones que reconocieron el estudio de los problemas educativos sobre las TIC en las universidades argentinas durante el período 1995-2006.

La **unidad de análisis** fueron los “proyectos de investigación”, entendidos como el documento en el cual se expone de manera coherente una situación problemática, la construcción del objeto de estudio y las preguntas científicas a las que se propone dar respuestas y los procedimientos que permiten obtener información válida y factibilidad en la ejecución de la investigación (Borsotti, 2009).

Las **estrategias metodológicas** utilizadas para el análisis de los datos se centraron en el análisis de contenido, entendido como “...una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto.” (Krippendorff, 1990:28). Desde el enfoque cuantitativo, el análisis de contenidos permitió transformar algunos rasgos de la unidad de análisis en variables de medición (Sautu, 2005) y plantear un análisis estadístico de frecuencias. Desde el enfoque cualitativo, el análisis de contenidos permitió la interpretación de los datos otorgándoles sentidos en el contexto histórico-político-cognitivo estudiado y desde las teorías de la investigación educativa y la tecnología educativa.

Las **dimensiones de análisis** que se construyeron para el análisis de contenido fueron la dimensión contextual, la dimensión cognitiva y la dimensión temporal. La dimensión contextual permitió situar a los proyectos de investigación en el espacio regional donde se encuentran las universidades y en el espacio institucional donde se encuentran radicados los proyectos de investigación dentro de las universidades. La dimensión cognitiva, permitió enmarcar a los proyectos de investigación dentro de la especificidad del campo de la educación y, dentro de este, la Tecnología Educativa, la Informática en la Educación. Ambas dimensiones, contextual y cognitiva, se encontraron atravesadas por la dimensión temporal diacrónica, acotada al período que abarca 1995-2006 y fundada en el proceso transformaciones iniciado a partir de la

sanción de la Ley de Educación Superior N° 24.521 en 1995, las políticas públicas en investigación y desarrollo establecidas a partir de las reformas del Estado Argentino en 1994 y la creación de la Red de Interconexión Universitaria (RIU), una red telemática que integra las universidades nacionales y el sistema científico de Argentina desde 1995.

Las **fuentes de información** seleccionadas fueron las bases de datos y directorios de organismos públicos que nos proporcionaron información pública, válida y confiable sobre la unidad de análisis de esta investigación: los proyectos de investigación realizados en las universidades argentinas.

El desarrollo de la investigación contó con dos etapas en el **proceso metodológico**:

- La **primera etapa** se realizó durante el primer año de la investigación. Esta etapa se basó en la ampliación del marco teórico, con la intención de construir los conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que nos permitieron orientar la forma de aprehender la realidad (Sautu, 2005). Además, se realizó la adecuación y reformulación de algunos componentes del diseño metodológico de acuerdo a la experiencia de los antecedentes encontrados y de la complejidad de análisis que presentaban algunos abordajes teóricos sobre la producción de conocimientos. Mientras, se realizó la ampliación de las conceptualizaciones y la búsqueda del estado del arte, se comenzó con la identificación y relevamiento de los proyectos de investigación a través de la lectura exhaustiva en los títulos de todos los proyectos de investigación encontrados en las fuentes de información seleccionadas. Esta lectura permitió identificar palabras claves que referían a las TIC y la educación de acuerdo a las conceptualizaciones construidas en el marco teórico.
- La **segunda etapa** se realizó durante el segundo año de la investigación y se centró en la triangulación de los datos obtenidos en cada fuente de información durante el primer año de investigación, el pulido del relevamiento y el análisis de la información obtenida en las fuentes de información consultadas. A partir del análisis de contenido de los resúmenes, la identificación de palabras claves en relación a las dimensiones de análisis contextual, cognitiva y temporal definidas en el Diseño Metodológico, se delimitó el corpus a trabajar para la sistematización para el análisis cuantitativo y cualitativo de la información.

Panorama de la investigación de las TIC en el campo de la educación durante 1995-2006

El contexto político-cognitivo-tecnológico

Las formas de producción, circulación y transmisión del conocimiento se fueron transformando y las TIC se constituyeron en un actor relevante para entender estos campos articulados con otros factores sociales, tejiendo una dinámica sociotécnica singular en nuestro país y en el mundo que afectó y afecta de modos diversos las diferentes organizaciones e instituciones sociales. Esta configuración del contexto político-cognitivo-tecnológico en el mundo durante mediados de los noventa y comienzos del siglo XXI construyó una trama compleja que resulta ineludible para comprender como se construyó la producción académica, y espe-

cíficamente, reflexionar sobre los problemas educativos que se reconocieron en las investigaciones sobre las TIC en el campo de la educación.

En nuestro país, estas transformaciones políticas durante el período 1995-2006 en las instituciones de educación superior se dieron en el marco de las reformas de políticas neoliberales de descentralización y evaluación (Marquéz, 1995; Paviglianitti, 1996, Whitty, 1998; Palamidessi y Galarza, 2007), con fuerte control del Estado e injerencia de organismos internacionales. Conjuntamente, la investigación en las instituciones de educación superior, se vio afectada por la reestructuración del sistema institucional de ciencia y tecnología (Fernández Lamarra, 2002; Palamidessi y Galarza, 2007). Simultáneamente, surgieron nuevas configuraciones de las instituciones de educación superior por la penetración de las TIC, entre ellas la virtualización (Silvio, 2000; Lugo, 2003), junto al crecimiento cuantitativo de la oferta de carreras de propuestas de educación a distancia y su reconocimiento oficial y validez nacional en la normativa (Martín, 2006).

En el contexto político, el proceso de reformas neoliberales en la educación superior en nuestro país, dio lugar a diferentes leyes:

- La Ley de Transferencia de servicios educativos N° 24.049 de 1992, que transfería a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los servicios educativos administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica;
- La Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993, que reestructuró el sistema educativo argentino ampliando la obligatoriedad escolar de siete a diez años, siendo el Estado Nacional, a través del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, el encargado de fijar y controlar las políticas educativas, descentralizando las responsabilidades administrativas y financieras, lo cual quedó claramente establecido con la implementación de un sistema de evaluación nacional;
- Y la Ley de Educación Superior N° 24.521 en 1995, que estableció nuevas regulaciones para este nivel.

Estas leyes evidenciaron un modelo político denominado conservadurismo autoritario (Marquéz, 1995) y configuraron un proceso de recentralización neoconservadora (Paviglianiti, 1996), donde el gobierno se hizo fuerte y autoritario en la toma de decisiones, y débil en lo económico, a través de la privatización y desregulación del financiamiento y la administración.

En el contexto cognitivo, las transformaciones cognitivas en la investigación durante los noventa estuvieron estrechamente relacionadas con la reorganización del sistema de ciencia y técnica de nuestro país (Fernández Lamarra, 2002; Albornoz, Estébanez y Luchilo, 2004; Palamidessi y Galarza, 2007). Otro factor constitutivo del locus y muy relevante ha sido el ámbito de la Secretaría de Políticas Universitarias, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación, se creó en 1993 el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores. La producción de conocimientos en las universidades y en otros ámbitos de producción de conocimientos se vio así influenciada por la estructura y reestructuración del sistema de ciencia y técnica durante los noventa por el poder gubernamental, donde se establecieron diversos sistemas y servicios de apoyo y control a la investigación, además del Programa de incentivos a Docentes

vicios de apoyo y control a la investigación, además del Programa de incentivos a Docentes Investigadores¹, para el desarrollo de la investigación en las instituciones universitarias y organismos del estado.

Las transformaciones en el sistema de ciencia y técnica se produjeron con la reestructuración del sistema institucional en 1996 a partir del Decreto N° 660. Esta reestructuración implicó el pase de la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECyT) al Ministerio de Cultura y Educación, y otorgó como funciones a este organismo la elaboración de la política científica y tecnológica, la formulación del Plan Nacional Plurianual de Ciencia y Tecnología y el presupuesto del Estado para el sector (Palamidessi y Galarza, 2007). Luego, en 1999 se produjeron transformaciones en el sistema de ciencia y tecnología debido al cambio de gestión, la SECyT pasó a la Presidencia de la Nación con la denominación de Secretaría de Tecnología, Ciencia e Innovación (SETCyP), que en 2002 volvió a la dependencia del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (Palamidessi y Galarza, 2007)². Ahora bien, la reestructuración del sistema de ciencia y técnica implicó la creación en 1996 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) encargada de promover la investigación científica y tecnológica, y la innovación para la generación de conocimiento y la mejora de los sistemas productivos y de servicios³.

Respecto de la tercera dimensión de análisis constituyente del locus -el contexto tecnológico- se plantea que los procesos de penetración de las TIC en la educación superior en Argentina generaron distintas transformaciones durante los noventa y comienzos del 2000.

1. Este programa creado por el Decreto N° 2427, consistió en el pago adicional de un incentivo a los docentes que lo solicitaban y que participaban en proyectos de investigación acreditados por las universidades nacionales que contaban con un sistema de evaluación de proyectos basado en el juicio de pares externos. En el año 2000 percibieron el incentivo 18.704 docentes investigadores, el número de docentes fue incrementándose desde el año 1994 en que fueron 11.199 los inicialmente inscriptos (Fernández Lamarra, 2002). Sin embargo, vale aclarar que no todos los docentes investigadores se incluyeron debido a las resistencias de muchos académicos a estas reformas.

2. A partir de diciembre de 2007 con el gobierno de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner, la SETCyP pasó a ser el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, quedando afuera del ámbito del Ministerio de Educación.

3. La ANPCyT a través de sus dos Fondos – Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica (FONCyT) y Fondo Tecnológico Argentino (FONTAR) - promovió el financiamiento de proyectos tendientes a mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales en la Argentina, y el Fondo Fiduciario de Promoción de la Industria del Software (FONSOFT) financió diferentes proyectos y programas de investigación y desarrollo relacionados a las actividades comprendidas en el régimen de promoción (creación, diseño, desarrollo, producción e implementación y puesta a punto de los sistemas de software). La creación de la ANPCyT y su operación a través de diversos dispositivos avanzó sobre el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), creado en 1958, que continuó como un organismo dedicado a las tareas de promoción y desarrollo de la investigación científica mediante unidades ejecutoras y la administración de las Carreras de Investigador Científico y Tecnológico y del Personal de Apoyo a la Investigación y Desarrollo, la formación de Recursos Humanos mediante el otorgamiento de Becas Internas y Externas (Palamidessi y Galarza, 2007). La reforma iniciada en el sistema de ciencia y tecnología, al igual que las reformas educativas, fueron tomando cuerpo en el marco de un nuevo modelo de políticas públicas donde, según Mariano Palamidessi y Daniel Galarza, se reestructuraron los dispositivos de gobierno del sector con el apoyo de diversos organismos internacionales para incrementar la capacidad estatal para dirigir el sector (Palamidessi y Galarza, 2007).

Algunos procesos de virtualización emergieron durante este periodo con un carácter aislado e inconexo (Flores y Becerra, 2002), al igual de las tendencias desiguales que se han indagado en el mundo (Silvio, 2000). Un hito político-tecnológico fue la Red de Interconexión Universitaria (RIU) en 1994, una red telemática que integró e integra a las universidades nacionales y a gran parte del sistema científico, posibilitando la interconexión de las instituciones, el armado de redes internas y la capacitación del personal y la asistencia técnica a las universidades que la integraban (Fernández Lamarra, 2002). La RIU se constituyó mediante un convenio entre las universidades nacionales y la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Cultura y Educación para el desarrollo de una red académica. Este proyecto, fue financiado por el Programa de Reforma de la Educación Superior y se concretó en 1997 con la puesta en marcha de la mayor red académica nacional ofreciendo conectividad nacional e internacional, condiciones de infraestructura de base indispensable para articular los desarrollos en las prácticas institucionales universitarias.

En 2001 se creó la Asociación Civil Redes de Interconexión Universitaria (ARIU), como una asociación sin fines de lucro destinada a administrar la red. Estas condiciones favorables generales de la RIU no fueron suficientes para la incorporación de las TIC a la educación superior durante este período. Susana Finquelievich y Alejandro Prince realizan una tipología de las instituciones de educación superior con respecto a la incorporación de las TIC, y las clasifican en adelantadas, emergentes y remisas (Finquelievich y Prince, 2006).

Estos procesos de penetración de las TIC en la educación superior fueron generando distintas transformaciones, entre ellas cambios en las modalidades de educación a distancia, como los procesos de virtualización (Lugo, 2003). La creación y funcionamiento de otras modalidades en las instituciones de educación superior con el uso de las TIC quedó contemplada en la Ley Federal de Educación y, específicamente, en la Ley de Educación Superior en su artículo 6. Antes de este reconocimiento normativo, fue creada la Red Universitaria de Educación a Distancia (RUEDA) en 1990 como un espacio de reconocimiento y debate político-académico acerca de los modos de incorporación de la modalidad que se estaban llevando a cabo en las universidades públicas. La relación entre la educación a distancia y la universidad quedó expuesta en la definición elaborada por los representantes de universidades nacionales en un documento con los lineamientos de política en educación a distancia. José Martín realizó un análisis de la calidad de la educación a distancia dentro del sistema universitario argentino y destacó los siguientes aspectos cuantitativos de las ofertas de educación a distancia durante el periodo 1987 – 2006: el gran crecimiento institucional de la modalidad a distancia en el sistema universitario nacional, y la magnitud de la oferta de carreras a distancia ofrecidas por las instituciones de educación superior (Martín, 2006: 25). Este gran salto cuantitativo de la oferta de educación a distancia, como lo define Martín, es probable que haya tenido relación con la aparición del marco normativo para la regulación de la modalidad, que hasta los noventa era inexistente (Martín, 2006). Aunque esta sola interpretación sin tener en cuenta la trama sociotécnica en la cual se desarrolla no explica por qué y cómo se produjo ese gran salto.

Esta complejidad y diversidad del panorama ha impactado en la construcción de los problemas investigados sobre las TIC y la educación, en tanto los concebimos como frutos de un proceso, selecciones, decisiones y negociaciones construidas por los equipos de investigación

situados en universidades argentinas. A continuación, estas transformaciones del contexto panorámico de la educación, la investigación y las TIC en Argentina, nos permitieron profundizar en la identificación y descripción de dimensiones singulares de los proyectos de investigación: regionales, institucionales y cognitivas.

Los proyectos de investigación sobre TIC y educación de las universidades argentinas

El relevamiento en las fuentes de información consultadas permitió identificar 174 proyectos de investigación que reconocieron como problemática las relaciones entre las TIC y la educación, realizados por universidades argentinas durante el período 1995-2006. Los proyectos de investigación identificados se encontraron radicados en 35 universidades (Cuadro 1) de las 83 que componían el sistema universitario argentino durante dicho período. Este sistema, durante el período 1995-2006, estuvo compuesto por las siguientes instituciones: 40 universidades nacionales, 42 universidades privadas, 1 universidad provincial, 5 institutos universitarios estatales y 12 institutos universitarios privados. De estas 35 universidades con proyectos de investigación sobre TIC y educación, 29 fueron universidades nacionales y 6 universidades privadas.

CUADRO 1. CANTIDAD DE PROYECTOS ELABORADOS EN UNIVERSIDADES ARGENTINAS CON PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE TIC Y EDUCACIÓN.
FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Datos generales de los proyectos de investigación relevados		
Nombre de la Universidad	N	%
Universidad Abierta Interamericana	1	0,57
Universidad CAECE	2	1,15
Universidad Católica de Córdoba	1	0,57
Universidad Católica de Santiago del Estero	2	1,15
Universidad de Belgrano	3	1,72
Universidad de Buenos Aires	7	4,02
Universidad de Morón	2	1,15
Universidad Nacional de Catamarca	2	1,15
Universidad Nacional de Córdoba	11	6,32
Universidad Nacional de Cuyo	5	2,87
Universidad Nacional de Entre Ríos	3	1,72
Universidad Nacional de General Sarmiento	1	0,57
Universidad Nacional de Jujuy	1	0,57
Universidad Nacional de La Matanza	3	1,72
Universidad Nacional de La Pampa	8	4,60
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	2	1,15
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	8	4,60
Universidad Nacional de La Plata	10	5,75
Universidad Nacional de Lomas de Zamora	2	1,15
Universidad Nacional de Luján	2	1,15
Universidad Nacional de Mar del Plata	5	2,87

Datos generales de los proyectos de investigación relevados		
Nombre de la Universidad	N	%
Universidad Nacional de Misiones	2	1,15
Universidad Nacional de Quilmes	3	1,72
Universidad Nacional de Río Cuarto	9	5,17
Universidad Nacional de Rosario	15	8,62
Universidad Nacional de Salta	6	3,45
Universidad Nacional de San Juan	20	11,49
Universidad Nacional de San Luis	1	0,57
Universidad Nacional de Tucumán	5	2,87
Universidad Nacional de Villa María	2	1,15
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	2	1,15
Universidad Nacional del Litoral	18	10,34
Universidad Nacional del Nordeste	1	0,57
Universidad Nacional del Sur	3	1,72
Universidad Tecnológica Nacional	6	3,45
Total	174	100

Algunas tendencias en las dimensiones de análisis

Considerando la gestión institucional⁴ en la que se encontraron radicados los proyectos relevados, se observa que 9 de cada 10 proyectos de investigación se realizaron en universidades nacionales, que se caracterizan su carácter de estatales, mientras que 1 de cada 10 proyectos de investigación se realizaron en universidades privadas. Tomando en cuenta la radicación institucional⁵ se evidencia que 4 de cada 10 proyectos se caracterizaron por estar situados en unidades académicas cuya área de conocimiento denotaba en su denominación, su especialización en ciencias sociales y ciencias humanas y otras tantas en las ciencias de la ingeniería y tecnología, mientras que 1 de cada 10 proyectos se radicó en las áreas de conocimiento de las ciencias naturales y exactas. El área de educación estuvo presente en 1 de cada 10 proyectos de investigación. Si bien la educación pertenece al área de las ciencias sociales y humanas, la hemos separado para su análisis porque buscamos identificar la cantidad de proyectos formulados en el espacio académico más pertinente para ocuparse de los problemas educativos. Este agrupamiento se realizó de acuerdo con los siguientes criterios: radicación en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la universidad y radicación en una unidad académica. Dada la gran diversidad en la denominación de las unidades académicas, el agrupamiento se realizó según el área de conocimiento que denotaba la denominación.

4. Para esta caracterización, se tomó la normativa vigente en el periodo objeto de estudio (1995-2006) en relación a la gestión de las instituciones universitarias.

5. Para las áreas de conocimiento se tomó la clasificación de áreas de conocimientos del Programa de Incentivos: ciencias agrícolas, ciencias médicas, ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y humanas, ciencias ingenieriles y tecnología. Aquellas unidades académicas que en su denominación no denotaban ningún área de conocimiento y no referían a la Secretaría de Ciencia y Tecnología de las universidades se las agrupó en la categoría "otra dependencia". En estos casos las unidades académicas hacían alusión a una sede regional o nivel educativo, ejemplos: CBC, Facultad Regional, etc.

La localización geográfica, concepto construido a partir de la regionalización de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES), mostró que 3 de cada 10 proyectos de investigación se encontraron localizados en la región centro-oeste compuesta por las provincias de Córdoba, La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis. Uno (1) de cada 10 proyectos se encontró radicado en la región metropolitana (Ciudad de Buenos Aires, Provincia de Buenos Aires Zona Metropolitana (Partidos de Almirante Brown, Avellaneda, Berazategui, Esteban Echeverría, Ezeiza, Florencio Varela, General San Martín, General Sarmiento, Hurlingham, Ituzaingó, José C. Paz, La Matanza, Lanús, Lomas de Zamora, Malvinas Argentinas, Merlo, Moreno, Morón, Quilmes, San Fernando, San Isidro, Tigre, Tres de Febrero, Vicente López), otro de ellos en la bonaerense (Provincia de Buenos Aires, excluido el ámbito geográfico que fue tomado como zona Metropolitana) y uno de cada diez noroeste (Provincias de Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán).

El ámbito de la educación, concepto que refería a si el estudio de las relaciones entre las TIC y la educación apuntaba al estudio de alguna institución de la educación formal o no formal, se tuvo en cuenta que el concepto de educación no formal se encuentra en debate y revisión crítica (Sirvent, 2006), y se decidió adoptar la propuesta de Phillip Coombs y Manzoor Ahmed de los años sesenta que plantea una distinción entre la educación formal y no formal, definiendo a cada una de la siguiente manera: a) la educación formal es aquella que refiere al sistema educativo formal, altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado y se extiende desde los primeros años hasta la universidad, y b) la educación no formal se refiere a toda actividad organizada, sistemática y educativa, realizada fuera del sistema de educación para facilitar determinadas clases de aprendizajes a grupos particulares, tanto niños como adultos (Coombs y Ahmed, 1974:27). Esta variable mostró que 9 de cada 10 proyectos de investigación se ocuparon de abordar un problema situado en el ámbito formal de la educación.

En cuanto a la modalidad de la educación -entendida como las instituciones, formas y los modos de realización de la educación donde las relaciones entre docentes y alumnos se mediatizan para enseñar y aprender en espacios y tiempos que comparten y que no comparten (Litwin, 2000)- se mostró que 5 de cada 10 proyectos de investigación se ocuparon de estudiar la educación presencial, mientras que 3 de cada 10 proyectos abordaron explícitamente la educación a distancia como problemática. Es necesario destacar que agrupamos en educación a distancia distintas expresiones y modalidades de enseñanza y aprendizaje: educación distribuida, virtual, on-line, no presencial, entre otras.

En el nivel de enseñanza estudiado, se tuvieron en cuenta los niveles vigentes durante el período de estudio de esta investigación 1995-2006 que se establecieron en el artículo N°10 de la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y tuvieron vigencia hasta la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006. Esta variable mostró que 5 de cada 10 proyectos de investigación estudiaban la educación superior universitaria. Mientras que, 3 de cada 10 proyectos no especifican el nivel de enseñanza particular.

Los problemas de investigación sobre TIC y educación identificados en los proyectos

Las preocupaciones iniciales identificadas fueron agrupadas en cuatro categorías:

- Análisis de las transformaciones contextuales producidas por las mediaciones pedagógicas con TIC. Estas investigaciones se centraron en estudiar el contexto y los cambios producidos tanto en las instituciones, como en los sujetos, o su impacto en el conocimiento, a partir de la incorporación de las TIC en la educación. En el contexto que buscaban estudiar está la referencia a la dimensión temporal, sincrónica y diacrónica, y a diversos niveles de análisis de la educación, social, institucional y/o sujeto.
- Análisis de los usos de las mediaciones pedagógicas con TIC. Estas investigaciones partieron de indagar en las dificultades / logros en la utilización de las TIC, se ocuparon de indagar en los modos de mediación pedagógicas que se construyen en dicha utilización. Las investigaciones se centraron en estudiar los usos en el proceso de aprendizaje, los usos en el proceso de la enseñanza, o en ambos procesos en diferentes niveles, modos y ámbitos.
- Elaboración de mediaciones pedagógicas con TIC. Estas investigaciones partieron de la necesidad de producir un desarrollo y llevar adelante un proceso para la elaboración de mediaciones pedagógicas (materiales educativos, programas, proyectos, estrategias, entornos de aprendizaje, software educativo, etc.). Estas investigaciones poseen diversas fases (relevamiento, desarrollo y evaluación), y no se centraron en el producto elaborado, sino en todo el proceso de producción de la mediación pedagógica, donde el producto formó parte de dicho proceso y estuvo impregnando de las decisiones tomadas durante el mismo.
- Análisis de las TIC como medio y aplicación educativa. Estas investigaciones partieron de la necesidad de estudiar las potencialidades y restricciones de las TIC para ser incorporados en la educación. Estas investigaciones se centraron en el estudio del producto, sin tener en cuenta su proceso de producción ni su contexto de situación de uso.

En las preocupaciones iniciales de los proyectos de investigación se encontró la siguiente distribución general: más de 5 de cada 10 proyectos se centraron en la elaboración de mediaciones pedagógicas con TIC, mientras que más de 2 de cada 10 proyectos realizaron análisis de los usos de las mediaciones pedagógicas con TIC y 1 de cada 10 proyectos abordó el análisis de las transformaciones contextuales producidas por las mediaciones pedagógicas con TIC (Cuadro 2).

CUADRO 2. DIMENSIÓN COGNITIVA: DISTRIBUCIÓN DE LAS PREOCUPACIONES INICIALES DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN SEGÚN LAS CATEGORÍAS ELABORADAS. FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Preocupaciones Iniciales	N	%
Análisis de las transformaciones contextuales producidas por las mediaciones pedagógicas con TIC	25	14,37
Análisis de los usos de las mediaciones pedagógicas con TIC	43	24,71
Elaboración de mediaciones pedagógicas con TIC	98	56,32
Análisis de las TIC como medio y aplicación educativa	8	4,60
Total	174	100,00

El crecimiento anual de los proyectos de investigación relevados mostró que el año 2000 fue el año con mayor frecuencia de proyectos de investigación iniciados durante el período 1995-2006. Vale aclarar que de los 174 proyectos de investigación relevados, 12 fueron iniciados antes de 1995, y si bien se los incluyó dentro de la base por estar vigentes durante el período de tiempo seleccionado para esta investigación, no fueron incluidos en la variable de crecimiento porcentual anual.

La identificación y descripción de los proyectos de investigación que reconocieron el estudio de las relaciones entre TIC y educación nos permitió dar cuenta de un panorama con el predominio de algunas tendencias en las dimensiones de análisis construidas para esta investigación:

- La dimensión contextual mostró que los proyectos sobre TIC y educación se encontraron radicados en su mayoría en universidades nacionales (93,78%).
- La dimensión cognitiva de los proyectos de investigación mostró que la mayor preocupación se encontró en la elaboración de mediaciones pedagógicas con TIC, y que casi todas las investigaciones se ocuparon de los problemas insertos en el ámbito de la educación formal y, dentro de éste, específicamente, en el nivel de enseñanza superior universitaria. En cuanto a la modalidad de la educación, si bien la mayoría de los proyectos se ocupó del estudio de la educación presencial, la educación a distancia tuvo presencia significativa como problemática.
- La dimensión temporal mostró que en el año 2000 se inició la mayor cantidad de proyectos de investigación sobre TIC y Educación, aunque su crecimiento anual no haya sido estable.

Resultados obtenidos

El recorrido realizado en esta investigación nos permitió el reconocimiento de la complejidad del objeto de estudio, la caracterización de los rasgos generales y la formulación de interrogantes y propuestas finales acerca de los problemas investigados en las universidades argentinas sobre las relaciones entre las TIC y la educación desde mediados de los noventa a principios del siglo XXI. Las consecuencias interpretativas de esta perspectiva de análisis, en las aproximaciones sucesivas que realizamos al objeto de estudio, nos permitieron comprender que la producción de conocimiento, en la historia reciente sobre las TIC y la educación, no puede ser explicada solamente de acuerdo a la especificidad cognitiva de los campos, sino que es necesario interpretar el contexto en el que se produjeron, esto es en el tejido sociotécnico construido y en su proceso de construcción. Por ello, el proceso metodológico llevado a cabo en esta investigación tuvo como objetivo general la caracterización de dichos problemas educativos, a partir de la descripción del contexto político-cognitivo-tecnológico y la identificación de las investigaciones que se hubieran ocupado de las relaciones entre las TIC y la educación durante el periodo 1995-2006. Los interrogantes planteados fueron: qué se investigó sobre TIC y educación en nuestro país, dónde se localizaron los proyectos de investigación institucional y geográficamente, en qué años se iniciaron la mayor cantidad de proyectos de investigación y cuáles fueron las preocupaciones que concentraron los intereses de los investigadores.

El corpus definitivo de esta investigación fueron 174 proyectos de investigación que reconocieron como objeto de estudio las relaciones entre las TIC y la educación en universidades argentinas durante 1995-2006. La caracterización de los proyectos de investigación de acuerdo a las problemáticas que se investigaron nos permitió inferir que los propósitos originarios estuvieron centrados en el estudio de las propias prácticas de la educación superior universitaria. Sin embargo, la diversidad del contexto, geográfico e institucional, la diversidad cognitiva -al variar las preocupaciones-, y la diversidad temporal, que evidencia momentos de crecimiento y decrecimiento, plantearon la necesidad de realizar recortes de nuestro objeto para su profundización. En particular, en el reconocimiento del lugar de la educación a distancia en los proyectos de investigación relevados, se volvieron a registrar algunas tendencias en relación al estudio panorámico: las universidades nacionales tuvieron mayor predominio en la investigación sobre TIC y educación a distancia, la localización geográfica también se encontró en la región centro-oeste y la región centro-este, el año 2000 fue el año con mayor cantidad de investigaciones, lo cual evidenció relaciones con los procesos de virtualización de las instituciones de educación superior, y una gran diversidad en las áreas de conocimiento en las que se radicaron los proyectos, como así también las problemáticas que se indagaron.

Este último hallazgo y las consecuencias interpretativas de entender la ciencia y la tecnología como una construcción nos llevaron a dejar planteada como reflexión final la necesidad de ampliar y profundizar la base empírica que permita explicar no sólo qué se investigó, sino: ¿por qué se investigaron estas temáticas?, ¿cuál es la especificidad del campo de la tecnología educativa y la informática en la educación?, ¿cuáles han sido los aportes de estas investigaciones para sustentar y adecuar los desarrollos en la educación?, ¿cuál fue la dinámica en la que

se formularon y desarrollaron los proyectos?, ¿qué lugar han jugado los problemas sociales, políticos, educativos y tecnológicos en las decisiones de los científicos? Como propuesta, consideramos que es necesario adoptar una metodología que aborde con enfoque cualitativo la reconstrucción de los procesos y las decisiones adoptadas por los investigadores para poder identificar qué factores del contexto macro afectaron la producción y cómo se tejieron con la trayectoria concreta de la historia institucional de cada universidad.

Bibliografía

ALBORNOZ, ESTÉBANEZ y LUCHILO (2004), “La investigación en universidades nacionales: actores e instituciones”, en BARSKY, SIGAL y DÁVILA, (Comp.), Los desafíos de la universidad argentina, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

ÁLVAREZ REVILLA y MÉNDEZ STINGL, (1995), “Cultura tecnológica y educación”, en MILLA SAN EMERITO y SANCHO GIL (Coord.), Hoy ya es mañana: tecnologías y educación: un diálogo necesario, España: Ed. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular.

AREA MOREIRA, M. (1991), “La tecnología educativa en la actualidad: evidencias de una crisis”, en la Revista *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, N° 3.

___ (1999). “Bajo el efecto 2000. Líneas de investigación sobre Tecnología Educativa en España”, Ponencia presentada en las VII Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, Sevilla.

___ y C. GONZÁLEZ GONZÁLEZ, (2003), “Líneas de investigación sobre tecnología de la información y comunicación en educación”, en XI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa, Universidad de Valladolid, España.

___ (2005), “Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación”, en http://www.uv.es/RELIEVE/v11n1/RELIEVEv11n1_1.htm. (Fecha de consulta: en octubre 2008).

___ (2009), “Introducción a la Tecnología Educativa”, Universidad de La Laguna, España.

BORSOTTI, C., (2009), *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*, Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.

BOURDIEU, P., (2007), “El campo científico”, en *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires: Ed. Eudeba.

CABERO ALMENARA, J., (2004), “La investigación en tecnologías de la educación”, *Revista de pedagogía*, Vol. 56, N° 3-4, 2004.

___; BARROSO, J.; LLORENTE M. (2008) “EDUTEC. Plataforma de desarrollo de la tecnología educativa en Latinoamérica: un estudio a través de las aportaciones a sus congresos”, *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, Núm. 25.

COOMBS Y AHMED, (1974), “La Lucha Contra la Pobreza Rural. El aporte de la educación no formal”, Madrid: Ed. Tecnos.

DE PABLO PONS, J., (2005), “La investigación de las tecnologías desde la teoría histórico-cultural”, II Congreso Iberoamericano de EducaRed, Buenos Aires.

FERNÁNDEZ LAMARRA, N., (2002), “La Educación Superior en la Argentina”, IESALC,

- UNESCO y el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
- FINQUELIEVICH, S. y A. PRINCE, (2006), "Universidades y TICs en Argentina: universidades argentinas en la Sociedad de la Información", Buenos Aires.
- FLORES, J. y M. BECERRA, (2002), "La educación superior en entornos virtuales. El caso del Programa Universidad Virtual de Quilmes", Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- GALARZA, D. y M. GRUSCHETSKY, (2001), "El equipamiento informático en el sistema educativo (1994-1998)", Unidad de Investigaciones Educativas, DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- ITHURBURU, V., (2008), "Aportes de la teoría actor-red para abordar el cambio tecnológico en la educación a distancia" en el Primer Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia, de 29 de octubre a 9 de noviembre de 2008.
- ___ (2008), "Identificación de las investigaciones que abordan las relaciones entre las TICs y la educación durante el período 1995-2006, realizadas por instituciones de educación superior de la Argentina", en las Primeras Jornadas Nacionales de investigadores en Formación, organizadas por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 17, 18 y 19 de Noviembre de 2008.
- ___ (2009), "El lugar de la Tecnología Educativa en las investigaciones desarrolladas en las universidades argentinas durante el período reciente", en el V Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, 21, 22 y 23 de Octubre de 2009.
- ___ (2010), "Las investigaciones que abordaron como objeto de estudio las relaciones entre la educación y las TIC en las universidades argentinas (1995-2006)", en las II Jornadas Nacionales de investigadores en Formación, organizadas por el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 29 y 30 de Noviembre de 2010.
- KRIPPENDORFF, K., (1990), Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica, Barcelona: Ed. Paidós.
- KREIMER, P., (2007), "Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología en América Latina_ ¿para qué?, ¿para quién?", en Revista REDES, Universidad Nacional de Quilmes, N26, Bernal.
- LANDAU, M., (2008), "Aportes para un debate metodológico acerca de la investigación en entornos virtuales", en "I Foro Internacional de Educación Superior en Entornos Virtuales. Perspectivas sobre la docencia y la investigación", realizado en la Universidad Nacional de Quilmes, noviembre 2005.
- LION, K., 2006, Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimientos, Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- LITWIN, E., (1995), "Cuestiones y tendencias de la investigación en el campo de la tecnología educativa", LITWIN, E., (Comp.), (1995), Tecnología Educativa. Política, historias, propuestas, Buenos Aires: Paidós.
- ___ (2000), "1. De las tradiciones a la virtualidad", en LITWIN E. y otros, La educación a distancia, Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- ___ (2005), "La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo", en
- ___ (Comp.), *Tecnologías educativas en tiempos de internet*, Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- LLOMOVATTE, S., (1992), "La investigación educativa en Argentina", *Revista Propuesta Educativa*, FLACSO y Miño y Dávila, Año 4, N°6.
- MARQUÉZ, A., (1995), *La quiebra del sistema educativo argentino*, Buenos Aires: Coquena grupo editor.
- MÁRQUES GRAELLS, P., (1999), "La investigación en tecnología educativa", Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, en <http://dewey.uab.es/pmarques/uabinvtte.htm#metodologias> (Fecha de consulta: octubre 2008).
- MARTÍN, J., (2006), "Frente a 20 años de educación a distancia en Argentina: su proceso de desarrollo y de la evaluación de la calidad", Congreso EDUTEC.
- PALAMIDESSI, M., SUASNÁBAR, C. y D. GALARZA, (Comp.), 2007, *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires: Ed. Manantial.
- ___ y GALARZA, (2007), "El nuevo contexto: Estado, producción de conocimientos y educación en la Argentina en el contexto de la globalización", PALAMIDESSI, M., SUASNÁBAR, C. y D. GALARZA, (Comp.), 2007, *Educación, conocimiento y política. Argentina, 1983-2003*, Buenos Aires: Ed. Manantial.
- ___ (2008), "Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación", Serie "Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial" Documento Nro. 6, Fundación CIPPEC, Buenos Aires.
- PAVIGLIANITI, N., y otros, (1996), *Recomposición neoconservadora. Lugar afectado: la universidad*, Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- PUIGGRÓS, A., (1990), *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires: Ed. Aique.
- RAMÍREZ ROMERO, J. L., (2001), "Educación y computadoras: una aproximación al estado actual de su investigación en México", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 11.
- ___ y GÓMEZ BALDENEGRO, (2003), "Panorama de la producción escrita en innovación educativa sobre medios y nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el noroeste de México", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5.
- ___ GURDIÁN-FERNÁNDEZ, SERRA y SERRANO, (2004), "La incorporación de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación en Latinoamérica: un análisis comparado", en "I CONGRESO INTERNACIONAL EDUCACIÓN, LENGUAJE Y SOCIEDAD. TENSIONES EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA", organizado por Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.
- ___ (2006), "Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación en cuatro países latinoamericanos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 28.
- ROLDÁN, P., (2007), "Algunas líneas de investigación sobre NTICs", en Juárez de Perona, H., (Ed.), "Proceso educativo y tecnologías. Un análisis desde la Universidad Nacional de Córdoba", Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

RUEDA, 1992, "Revista de la Red Universitaria de educación a Distancia", N° 1, año 1, Argentina.

SAUTU, R. y otros, (2005), "Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología", CLACSO, Buenos Aires.

SERRA, J. C., y M., LANDAU, (2003), "Relevamiento Nacional de Investigaciones Educativas. Aproximaciones a la investigación educativa en la Argentina", Unidad de Investigaciones Educativas, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

SILVIO, J., (2000), "La virtualización en la universidad, ¿cómo transformar la educación superior con la tecnología?", en IESALC, Caracas.

WATSON, M.T., (2009), "La producción académica en el campo de la Tecnología Educativa: aproximaciones a la identidad de su trayectoria universitaria en Argentina", en Pérez e Imperatore (Comp.), "Comunicación y Educación. Perspectivas teórico-metodológicas", Editorial Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.

Virginia Ithurburu

Lic.y Prof. en Ciencias de la Educación. Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías. Profesora en Institutos de Formación Docente, exbecaria de la UNLu. - vithurburu@gmail.com -

COMENTARIOS DE LIBROS

Movimientos campesinos y educación.

Estudio sobre el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero. MOCASE-VC.

Norma Michi. Editorial El Colectivo, Buenos Aires, 2010. 428 páginas.

Natalia Baraldo

Acegado Junio 2012

“*Movimientos Campesinos y Educación...*” es producto del trabajo que Norma Michi realizó a lo largo de casi una década y del que resultó su tesis doctoral, dirigida por José Tamarit, quien también prologa esta primera edición.

El libro está organizado en siete capítulos que se distribuyen en tres partes. Tal vez por la impronta etnográfica o por el necesario “inventario” que nos propone Gramsci a la hora de sistematizar críticamente nuestra concepción del mundo (sabiendo que ella es ante todo una práctica que hay que historizar), uno de los aspectos que me llamó la atención es el modo en que se incluye la propia trayectoria de quien investiga y escribe. El libro da cuenta sobre el modo en que el objeto de investigación fue construido en un marco polémico de debates académicos y políticos, atravesados por la trayectoria de la autora como docente e investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, y el trabajo que desde allí realiza con organizaciones sociales, desde la perspectiva de la Educación Popular. Este camino y la opción por el materialismo cultural de tradición gramsciana, definieron intereses de conocimiento.

De esa manera, el capítulo 1, referido al marco conceptual, no se agota en un listado de antecedentes sobre el tema y definiciones de los conceptos teóricos a usar. Lo que allí encontramos es un recorrido histórico y teórico sobre distintas dimensiones involucradas en el tema de estudio, donde sucesivamente se va delimitando el objeto y se van construyendo problemas de conocimiento. Con el objetivo de problematizar luego los casos estudiados, se pasa revista a interesantes debates vinculados a la teorización sobre movimientos sociales; la actuación social y política de los campesinos así como su destino en la sociedad capitalista; la relación entre cultura y clases sociales; la producción y reproducción cultural, la relación entre experiencia y conciencia; el vínculo entre educación y lo que la autora llama *agentes educativos no escolares*; la relación que en distintos momentos históricos se planteó entre experiencias alternativas y sistema público de enseñanza; entre los más significativos.

A partir de las nociones de *cultura, estructura de sentimiento y determinación* de Williams; clase y experiencia de Thompson; *sentido común y buen sentido* de Gramsci, lo que interesará a la autora entonces es la educación entendida como *producción y reproducción cultural* que se materializa en *formas culturales*, creadas en este caso por dos organizaciones: el *Movimiento de Trabajadores Rurales sin Tierra* (MST) de Brasil, y el *Movimiento Campesino de Santiago del Estero* (MOCASE-VC).

A partir de las contribuciones de Carlos Vilas, Eric Wright y de los geógrafos latinoamericanos herederos del pensamiento de Henry Lefevre, ambos son conceptualizados como parte de los *movimientos sociales populares territorializados*, entendidos como *formaciones de clase* que disputan hegemonía al intervenir en la dimensión económica, política e ideológica.

El capítulo 2 permite conocer el camino recorrido desde las primeras formulaciones del tema hasta el momento de la escritura final, dando cuenta de los criterios teórico-metodológicos, históricos y políticos –mediados nuevamente por la trayectoria de la autora– para la selección de casos, teniendo en cuenta diferentes escalas geográficas y espaciales. El tratamiento de estos últimos es una de las contribuciones más significativas de la investigación. No se busca un estudio comparativo de casos, sino complementar datos para comprender un problema de conocimiento en los casos seleccionados, abordando *prácticas y sentidos*. Se apuesta a la triangulación de métodos y datos: los aportes de la tradición etnográfica, y muy especialmente los trabajos de Elsie Rockwell, se encuentran articulados desde una perspectiva donde la *totalidad* sigue siendo, como en otras palabras lo dice Tamarit en el prólogo, la condición para comprender la especificidad de los casos estudiados.

Será por abrazar esa concepción amplia e integral del fenómeno educativo que antes de tratar los proyectos educativos desarrollados por estas organizaciones, la autora dedique dos capítulos enteros (3 y 5) a la historia de cada movimiento en su relación con la realidad histórico-concreta donde se desenvuelve. Así, se da cuenta de la problemática de la tierra en territorios tan diversos como la provincia de Santiago del Estero y un país de amplísimas dimensiones, como es Brasil. Aún con esa diversidad, la concentración de la propiedad y el modelo del agronegocio constituyen elementos comunes que definen el escenario donde el MST y el MOCASE-VC actúan con diferentes estrategias: la ocupación de tierras improductivas por parte de familias descampesinadas en el primer caso; la defensa del *territorio* habitado por familias campesinas, en el segundo. Ambas estrategias, sin embargo, serán conceptualizadas siguiendo a Bernardo Fernandes, como formas de “recreación del campesinado”.

Se incluye además una mirada histórica de las luchas populares y las organizaciones que dieron distintas batallas en el ámbito rural, para llegar así a los movimientos sociales estudiados. Conforme avanzan las páginas puede comprenderse el modo de organización interna, las prácticas productivas, las formas de lucha y los objetivos estratégicos de cada movimiento, y cómo todo esto se hace *experiencia* para los sujetos. Se analiza el lugar de la historia, en qué pasado se referencian para construir la propia identidad y las *formas culturales* en que se va materializando, entre las que se destaca lo que ambas organizaciones significan como “mística”.

La lectura de estos capítulos y de los dedicados específicamente a la educación (4 y 6), permite

comprender que, además de una opción teórica de la autora, son los propios movimientos estudiados quienes consideran que la experiencia formativa fundamental de los sujetos se realiza participando en la organización y en los procesos de lucha. Se trata de una praxis colectiva que, en palabras de la autora, “procura problematizar el sentido común impregnado de hegemonía”. Los aprendizajes que allí se producen se detallan ampliamente apoyándose en fuentes orales, documentales y registros de observaciones realizados por la autora durante el trabajo de campo. Sin embargo, aún reconociendo la centralidad formativa de la práctica, estas organizaciones plantean la necesidad de una formación que caracterizan como “sistemática” y es allí donde desarrollan diversas iniciativas que incluyen en varios casos la utilización del dispositivo escolar.

El estudio nos acerca a la complejidad de estas propuestas, a las similitudes y diferencias entre las prácticas de cada organización en cuanto al sentido político, la selección de conocimientos de diverso origen (académico, de sentido común, de otras experiencias) y su articulación al interior de las escuelas; los aspectos metodológicos; la forma de organización institucional y sus relaciones con la experiencia organizativa del movimiento, así como las distintas vinculaciones que se establecen con el sistema público de enseñanza; el papel de los docentes y/o sujetos provenientes de otras clases y experiencias sociales; las formas de participación de las familias y los educandos en estos procesos donde el propio movimiento social es el *sujeto educador* por excelencia. Las conclusiones alientan sobre las profundas disputas con lo dominante; una *nueva cultura* de las clases subalternas se construye día a día en estos *territorios*.

Me gustaría finalizar por el principio, recuperando los agradecimientos que al comienzo del libro la autora realiza a quienes de una u otra forma han contribuido al proceso investigativo. Aquí las organizaciones mencionadas son tanto aquéllas que fueron estudiadas como otras con quien Michi y su equipo comparten la tarea de la reflexión sobre la práctica, la sistematización y la producción de conocimiento. Me permito esta licencia porque leo en esa gratitud algo que nos habla de los sentidos de la investigación, de la ética y la política que funda la búsqueda de la autora: que esta tarea contribuya al camino de forjar una sociedad donde la injusticia sea por fin un elemento arcaico, como lo entiende Williams. Es decir, un elemento que si aparece en ese nuevo futuro que construye la acción presente, no tenga ya capacidad de incidir en la realidad, porque ésta ya está siendo y será transformada en un sentido verdaderamente humano y emancipador; lo que, con certeza, nada tiene que ver con la lógica mutiladora y silenciadora del capital.

Natalia Baraldo

Licenciada en Sociología. Becaria doctoral de CONICET, UNLu.

***La nueva pedagogía de la hegemonía.
Estrategias del capital para educar el consenso.
Wanderley Neves, Lúcia Maria (org.).
Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 2009. 224 páginas.***

María Betania Oreja Cerruti

“*La nueva pedagogía de la hegemonía...*” organizado por Lúcia Maria Wanderley Neves, presenta los resultados de un trabajo de investigación realizado por el Colectivo de Estudios de Política Educacional de la Fundación Oswaldo Cruz/CNPq (Brasil) sobre la profundización del modelo de sociedad capitalista neoliberal. La obra original, editada en Brasil en 2005, fue publicada en castellano en 2009.

La hipótesis principal es que la forma que asumió el capitalismo en Brasil, en las últimas décadas, se sustenta en los principios y estrategias de la Tercera Vía. La crítica a este programa y a su expresión en políticas concretas se fundamenta en las reflexiones de Antonio Gramsci, demostrando el potencial interpretativo de los planteos del pensador italiano a la hora de comprender esta etapa histórica. El libro constituye un valioso aporte para abordar críticamente la propuesta política de la Tercera Vía y dilucidar sus continuidades respecto del neoliberalismo. El programa de la Tercera Vía fue sistematizado por el sociólogo británico Anthony Giddens para fundamentar las propuestas del nuevo laborismo conducido por Tony Blair. Partiendo de la asunción de la muerte del socialismo como posibilidad, Giddens presenta la Tercera Vía como una socialdemocracia renovada que debe ser capaz de hacer frente a los desafíos y riesgos del mundo de fines del siglo XX. La propuesta es defendida como una opción entre el neoliberalismo y la socialdemocracia “a la antigua”, sosteniendo de forma explícita la imposibilidad de pensar alternativas al capitalismo.

En “*La nueva pedagogía de la hegemonía...*” los autores argumentan que la Tercera Vía no constituye una verdadera opción frente al neoliberalismo sino, por el contrario, una versión particular de este programa que, preocupado por la gobernabilidad y la búsqueda de cohesión social, busca darle un “rostro humano” al capitalismo. Así, la Tercera Vía es, según el Colectivo de Estudios de Política Educacional, un *neoliberalismo de Tercera Vía*.

El libro consta de dos partes. En la introducción¹, se presentan los conceptos gramscianos *bloque histórico*, *Estado ampliado*, *hegemonía* y *contra-hegemonía* como herramientas conceptuales para el estudio de las nuevas formas de construcción de consenso en la sociedad brasileña de fines del siglo XX y principios del XXI.

1. Escrito por Lúcia Maria Wanderley Neves y Ronaldo Sant’Anna.

Se sostiene que históricamente el Estado capitalista desarrolló una pedagogía de la hegemonía, es decir, acciones concretas en el aparato estatal y en la sociedad civil que buscan formar un consenso basado en las concepciones de sociabilidad burguesa. La nueva pedagogía de la hegemonía expresa la redefinición de las prácticas educativas del Estado para ajustarse a las demandas actuales del capitalismo tanto en el ámbito de la producción –mundialización, acumulación flexible, introducción y difusión de la microelectrónica y la informática- cuanto en la conformidad con la reproducción de las relaciones sociales vigentes. Los autores señalan, por un lado, el proceso de reestructuración del Estado (en sentido estricto), la privatización, fragmentación y focalización de las políticas sociales. Por otro, aluden al desmantelamiento y/o refuncionalización de los aparatos privados de hegemonía de la clase trabajadora, proceso que busca restringir su nivel de conciencia política colectiva, estimular la pequeña política en detrimento de la gran política y propiciar un nuevo modelo de ciudadanía basado en la conciliación de clases. Otro elemento al que refieren es el estímulo, por parte del Estado *stricto sensu*, a la expansión del denominado “tercer sector” que, como espacio público no estatal, cobra un papel fundamental en las políticas sociales a través de programas de responsabilidad social.

En la primera parte del libro se desarrollan los presupuestos, principios y estrategias del capitalismo neoliberal de Tercera Vía. Los autores señalan, en el capítulo I², las limitaciones y contradicciones de las críticas de este programa al neoliberalismo, a la socialdemocracia europea y al socialismo revolucionario. Destacan la fragilidad de la crítica a las reformas neoliberales, las vinculaciones entre los planteos de Giddens y los de Hayek y la preocupación restringida a los problemas de cohesión social y estabilidad política que provocó el neoliberalismo.

A partir de allí, se sistematizan las propuestas respecto del aparato estatal y de la sociedad civil. Señalan la confusión entre Estado y gobierno y sostienen que la Tercera Vía propone un Estado que no debe ser ni mínimo ni sofocante sino un Estado “necesario”, que “regule los riesgos” y que debe ser renovado a través de la descentralización, la transparencia, la eficiencia y la generación de espacios de participación ciudadana. Por otro lado, el Estado de la Tercera Vía propicia la articulación de su acción con el estímulo al desarrollo de la sociedad civil. Así, se propone el fortalecimiento de una “sociedad civil activa” que, de acuerdo a la crítica de los autores, será concebida como una esfera autónoma del mercado y del Estado, como el espacio de la colaboración, la solidaridad y la armonización de los conflictos entre clases sociales en un mundo en el que las contradicciones y antagonismos habrían perdido sentido.

La primera parte culmina con un capítulo que analiza el papel de los organismos internacionales³—principalmente el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional— en la consolidación del proceso de mundialización del capital. Luego de un rápido repaso del papel de estos organismos, desde su creación hasta la década del ‘80, la autora señala la difusión de una nueva agenda que, desde 1990, se encontraría guiada más por los principios de la Tercera Vía que por la visión neoliberal ortodoxa.

2. Escrito por Kátia Regina de Souza Lima y André Silva Martins.

3. Capítulo II, escrito por Adriana Almeida Sales de Melo.

La segunda parte del libro estudia la concreción de la nueva pedagogía de la hegemonía en Brasil. Con pormenorizadas referencias empíricas, se analiza la realidad brasileña de las últimas décadas argumentando la relación estrecha de las políticas llevadas a cabo con el programa del neoliberalismo de Tercera Vía y señalando continuidades entre las políticas de Fernando Henrique Cardoso y el primer gobierno de Lula da Silva. A lo largo de los capítulos se describe y analiza:

- El papel de los medios de comunicación, de las ONGs y fundaciones empresariales, de las reformas educativas y de las iglesias, en especial, la Iglesia Católica, en la difusión de una cultura cívica de signo neoliberal⁴.
- El refinamiento de las estrategias de convencimiento político-social por parte de la burguesía brasileña a través de las organizaciones ligadas al sector industrial y de la creación de institutos y fundaciones que difundieron la ideología de la “responsabilidad social empresarial” como estrategia para legitimar la idea de colaboración entre clases, la noción de ciudadanos voluntarios y la asociación con el aparato estatal en el desarrollo de políticas sociales⁵.
- La reforma administrativa del Estado a partir de 1990 y la entrada tardía de Brasil, respecto a otros países, en la “onda neoliberal”⁶.
- Los mecanismos que regulan la relación entre el Estado y la sociedad civil a través, principalmente, del estudio de la legislación⁷.

El posfacio⁸, incluido en la edición castellana, argumenta sobre la actualidad de los principios y políticas de la Tercera Vía tanto en la realidad brasileña como en la tendencia internacional. Con breves referencias a los gobiernos de América Latina de los últimos años, constituye un punto de partida sugerente para la discusión.

La nueva pedagogía de la hegemonía brinda elementos teórico-conceptuales indispensables para comprender esta etapa histórica. La crítica al programa de la Tercera Vía permite identificar sus estrechas vinculaciones con el neoliberalismo así como sus características específicas. El análisis del contexto brasileño es una invitación permanente a pensar la realidad argentina de comienzos del siglo XXI, a confrontar y discutir las características y políticas del programa neoliberal de Tercera Vía que pueden identificarse en nuestro país como “superación” de las políticas neoliberales ortodoxas.

María Betania Oreja Cerruti

Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (UNLu). Profesora para la Enseñanza Primaria. Ayudante de Primera, Departamento de Educación, UNLu.

4. Capítulo III, escrito por Lúcia Maria Wanderley Neves.

5. Capítulo IV, escrito por André Silva Martins.

6. Capítulo V, escrito por Marcelo Paula de Melo e Ialê Falleiros.

7. Capítulo VI, escrito por Maria Emilia Bertino Algebaile.

8. Escrito por Marcelo Paula de Melo.

“Ciencias Naturales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas”

Insaurralde, Mónica (coord.). Editorial Noveduc, Buenos Aires, 2011. 256 páginas.

Ana Sneider

Entre los años 2005 y 2008 el Equipo Docente de la asignatura Didáctica II, responsable de su dictado en la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Luján, organizó tres ciclos de paneles con especialistas de las disciplinas científicas. A ellos asistieron no sólo estudiantes y graduados de las carreras antes citadas, sino también maestras, profesoras y estudiantes pertenecientes a Institutos de Formación Docente.

Durante las tres jornadas se presentaron y debatieron planteos en torno a los fundamentos epistemológicos de algunas de las disciplinas que conforman el área de Ciencias Naturales (Biología, Física y Química), aportando sólidos fundamentos científicos, necesarios a la hora de producir propuestas y desarrollar actividades profesionales en áreas donde los graduados en Ciencias de la Educación tienen incumbencias: prácticas de asesoramiento, evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, elaboración de propuestas curriculares, entre otras. En este libro se recuperan los planteos y debates suscitados durante estos encuentros académicos, retomando las preocupaciones surgidas en los intercambios entre los asistentes y los panelistas acerca de la enseñanza de las Ciencias Naturales. Además, se incorporan los aportes de Diego Galperin, quien se dedica al estudio de la Astronomía, disciplina a la que se le debe reconocer su importancia y necesidad de incorporación dentro de las propuestas didácticas desarrolladas en distintos niveles educativos.

En el primer capítulo, Mónica Insaurralde¹ plantea que la enseñanza de las Ciencias Naturales en la Educación Primaria ha tenido y suele tener, un lugar incierto o relegado en relación a las áreas de Prácticas del Lenguaje y Matemática. Tanto en el primero como en el segundo ciclo de este nivel educativo, la prioridad, sobre todo en contextos de pobreza y exclusión, ha sido la enseñanza de contenidos relacionados con la alfabetización, la numeración y el uso de operaciones matemáticas básicas, más allá de las prescripciones curriculares. La autora enuncia que en períodos históricos donde este área aún tenía un lugar en la enseñanza, el protagonismo siempre lo ha tenido una de las disciplinas que la conforman: la Biología. Esto se debió a supuestos que aseguraban que la comprensión de los procesos biológicos sería más accesible en los niños que los conceptos de otras disciplinas científicas.

En este capítulo, también se aborda una continuidad en la modalidad de enseñanza transmisiva de las Ciencias Naturales que, con algunas variantes, prevalece desde principios del siglo XX y hasta la actualidad.

1. Además de ser la coordinadora del texto es Profesora Adjunta Ordinaria del área Didáctica de las Universidades Nacionales de Luján y de la Patagonia Austral.

Esta continuidad fue visualizada a partir de las observaciones de clase realizadas desde el año 1991 en el ámbito de la asignatura Didáctica II, a partir de las cuales se puede establecer un corrimiento del papel de poseedor y transmisor del conocimiento científico por parte del docente, a la transmisión de éste a partir del texto escolar. La modalidad de enseñanza transmisiva se muestra en correspondencia con una idea de conocimiento científico definitivo y no como un conocimiento sujeto a una revisión continua.

Por otra parte, se realiza un recorrido histórico sobre la historia de las Ciencias Naturales, incorporando los procesos políticos acaecidos en los países centrales y sus implicancias en el área, como así también las investigaciones realizadas y los planteos disciplinares y didácticos que, como producto de ellas, tuvieron mayor divulgación en el ámbito argentino, teniendo influencia en la formación de los docentes y en el área curricular.

El segundo capítulo es escrito por Mirta Kauderer². En él presenta una propuesta para la enseñanza de la Química basándose en las investigaciones que ha desarrollado en contextos escolares. Su propuesta se basa, fundamentalmente, en el tratamiento progresivo de los contenidos a abordarse en la educación primaria y los primeros años de la escuela secundaria y en la posible secuenciación de procedimientos propios de las Ciencias Naturales. Estos “modos de conocer”, señala, son parte de los contenidos que se enseñan en el área, siendo los procedimientos y actitudes dimensiones que, además de los conceptos, es necesario que los estudiantes se apropien. Entre ellos la autora menciona: la formulación de preguntas, la confrontación de anticipaciones, la observación, la experimentación, el registro de datos y conclusiones y el aprendizaje de técnicas para la manipulación de elementos y materiales para realizar experiencias.

En el primer apartado del capítulo, se presenta un recorrido histórico en relación a la enseñanza de esta disciplina en la escuela. En principio, se destaca que el tratamiento de los contenidos de Química ha sido hasta hace no mucho tiempo restringido en el nivel primario, lográndose una mayor valoración de los mismos en el nivel secundario. Hasta fines de los años setenta se visualizaba un tratamiento de los contenidos de modo enciclopedista, memorístico y repetitivo, lo que llevaba a un desinterés y pobreza de los aprendizajes de los estudiantes. Ante esta situación, surgen a fines de los setenta nuevas corrientes didácticas, preocupadas por la enseñanza activa y por descubrimiento. En la Argentina esta alternativa didáctica, que otorgaba gran relevancia a la experimentación, se desarrolló de manera muy simplificada, distorsionando la naturaleza de la producción científica. Recién a principios de los años noventa se difunde una nueva corriente, que vincula las discusiones didácticas con aportes de la Sociología, poniendo énfasis en la formación de una ciudadanía responsable y crítica, que permita a los estudiantes comprender e intervenir en los problemas actuales.

El acceso de los estudiantes a los medios masivos de comunicación contribuyó al asentamiento de un nuevo paradigma científico que, rompiendo con la arraigada tradición que sostenía la enseñanza de las Ciencias Naturales partiendo de lo cercano a lo lejano, comienza a considerarse la necesidad de plantear diversidad de contenidos que favorezcan las oportunidades para la alfabetización científica.

2. Licenciada y Profesora en Ciencias Químicas (UBA) y especialista en Didáctica de las Ciencias Naturales.

Es por ello que en este capítulo la autora presenta una propuesta de la enseñanza de la Química, basándose en la secuenciación de contenidos referidos al eje “Los materiales” para el primer y segundo ciclo de la escuela primaria. Toma como posible contenido el estudio del agua, avanzando en el estudio de conceptos estructurantes de la Química como lo son: “unidad y diversidad”, en el primer ciclo de la escuela primaria y el estudio de las “interacciones y cambios”, en el segundo ciclo.

Diego Petrucci y José Ernesto Ure³ escriben el tercer capítulo del libro. En primer lugar, definen la disciplina como “la ciencia de la naturaleza o fenómenos materiales (que) estudia las propiedades de la materia, la energía, el tiempo, el espacio y sus interacciones (fuerza)” (Petrucci y Ure en Insaurrealde, 2011:104). Describen su estructuración en ramas, entre las cuales se encuentran: la mecánica, la electricidad y la óptica. Según los autores, existe una visión que integra estas ramas a la hora de estudiar y explicar fenómenos, sin dejar de lado la especificidad de cada una de ellas. Actualmente hay líneas de investigación que abogan por esta necesidad e intento de unificación entre las diferentes ramas de la Física como, por ejemplo, la biofísica, la econofísica, la astrofísica, entre otras. En relación a la metodología, plantean dos conceptos fundamentales en esta disciplina: la noción de sistema u objeto de estudio y la de modelo.

En segundo lugar, presentan una propuesta curricular para el nivel primario fundamentada a partir de la importancia que tiene el conocimiento físico dentro de un bagaje cultural básico para la comprensión de los fenómenos naturales. Petrucci y Ure expresan que dentro del estudio de la física se pueden abordar fenómenos que se presentan habitualmente en la vida cotidiana de los estudiantes, y que se debe trabajar sobre las nociones alternativas que ellos traen consigo acerca de los mismos. La propuesta, lejos de responder a una imagen de ciencia estereotipada, que la entiende como objetiva, neutral e independiente de factores socio-históricos y con una evolución lineal y acumulativa, plantea el análisis de situaciones problemáticas a partir de enfoques basados en la historia y en la filosofía de la ciencia o en las relaciones ciencia, técnica, sociedad.

También se desarrollan en este capítulo los aportes de investigaciones en el campo de la física y su influencia en las prácticas de enseñanza, concluyendo con la reunión de consideraciones didácticas desde los puntos de vista metodológico, curricular, epistemológico, disciplinar, sociológico, histórico, didáctico y del aula. Para el nivel primario se propone: la elaboración de estrategias en torno a la realización de experiencias que involucren fenómenos físicos, la enseñanza por proyectos de investigación y el taller extracurricular; esta última propuesta es presentada por Patricia Luppi de manera pormenorizada como anexo en el libro.

El cuarto capítulo trata sobre la enseñanza de la Biología en la escuela primaria y su autora es Laura Socolovsky⁴. En concordancia con lo mencionado en el primer capítulo del libro, enuncia que la Biología en la escuela primaria es “La estrella de las Ciencias Naturales”.

3. Ambos especialistas en Física de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

4. Licenciada en Ciencias Biológicas (UBA) y especialista en Didáctica de las Ciencias Naturales.

Este protagonismo, según Socolovsky, podría encontrar sus posibles razones en el interés y curiosidad que los niños muestran por conocer a los seres vivos y en el grado de familiarización que los docentes tienen con esta disciplina en relación a lo vivido en su propia biografía escolar, desde los primeros niveles de escolaridad hasta su formación como docentes. Otras de las razones mencionadas son la posibilidad de abordar desde la Biología temáticas que desde la sociedad se demanda incluir, vinculadas a la salud y el ambiente y, por último, la divulgación en los medios masivos de comunicación de los avances o hallazgos de este campo, lo que impulsa a los docentes a “llevar la actualidad al aula”.

La autora expone que a partir del segundo ciclo de la escuela primaria, los intereses de los niños comienzan a diversificarse. Junto con esto, los contenidos relacionados a la Biología empiezan a complejizarse y los docentes sienten la necesidad de sistematizar los conocimientos. Para ello apelan a la lectura de textos científicos durante el desarrollo de sus clases, lo que trae consigo la reiterada dificultad de la comprensión de los mismos y con ello la pérdida de entusiasmo por el conocimiento de esta disciplina.

Como en todos los capítulos del libro, se hace un recorrido histórico del campo disciplinar, mencionándose como punto de inflexión en el desarrollo de la misma el surgimiento de la teoría de la evolución, la cual es retomada por la autora a partir del tratamiento de sus conceptos centrales. La última parte de este capítulo, presenta algunas consideraciones para superar la enseñanza fragmentada de la Biología, enunciándose aspectos epistemológicos que tienen incidencia en las propuestas didácticas y se muestra una posible organización de los contenidos de la disciplina y estrategias de enseñanza en torno a la teoría evolutiva, considerándola como “telón de fondo” en la escuela primaria.

Como mencioné anteriormente, Diego Galperin aporta al tratamiento de la enseñanza de la Astronomía. En el quinto capítulo plantea la preocupación de los docentes por conocer propuestas para la enseñanza de esta disciplina, sobre la cual existe actualmente un mayor reconocimiento que en épocas pasadas. Es por este motivo, que el autor plantea algunos aspectos epistemológicos que fundamentan su propuesta, entendiéndola como favorecedora de un aprendizaje comprensivo y significativo para los estudiantes. Además, proporciona un encuadre teórico sobre los temas abordados que podría servir a un doble propósito: como material de consulta del docente o de lectura para los estudiantes.

Este libro debe su importancia no sólo a su intención de generar un mayor reconocimiento del abordaje de las Ciencias Naturales en la escuela primaria, sino también, a sus aportes a la reflexión sobre los fundamentos epistemológicos de las prácticas de enseñanza, constituyéndose así, en un aporte inestimable para la generación de propuestas creativas en la escuela actual.

Ana Sneider

Profesora para la enseñanza primaria, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Ayudante de primera, Departamento de Educación, UNLu. Profesora, ISFD N°29.

La Protesta docente en la década de 1990. Experiencias de organización sindical en la provincia de Buenos Aires.

Migliavacca, Adriana. Jorge Baudino Editores, Buenos Aires, 2011. 260 páginas.

Ivana Muzzolón
Matías Remolgo

Desde afuera. Un libro nos invita a su lectura a veces por su título, otras por el autor o autora –que reconocemos–; y pocas veces por el diseño de la tapa. Esta vez tenemos tres motivos. Empezaremos por el tercero; la foto de la tapa. Se trata de personas con guardapolvos blancos y con los brazos en altos, en señal de lucha. Sus voces parecen haber quedado atrapadas en aquella fotografía. Nos inquieta saber qué están gritando, qué sentidos están disputando. Su escenario es la calle. Escenario perfecto para graficar la condensación de historias, memoria, represiones, organización y resistencias del movimiento de los/las trabajadores/as docentes. Esa inquietud de conciencia colectiva hace que se mueva una masa organizada, que transite y que se dé en movimiento. Aquellas voces, ahora, pueden volver a pronunciar sus razones en este libro.

Inmediatamente nos identificamos como docentes y estudiantes con la movilización, organización y la lucha por el derecho a la educación. Ya sentimos las ganas de asomarnos más. Luego, tropezamos con el título. Título que marca una época política- económica de gran transcendencia social, una ruptura en el sistema educativo argentino y con ello, la organización que se supieron dar los/las trabajadores/as docentes y que confirma nuestra primera hipótesis: ¿qué tema trata el libro?: “*La protesta docente en la década de 1990...*”

Ahora, la autora. Reconocemos a Adriana Migliavacca como compañera docente. Nos gratifica que en nuestra universidad pública también, y a pesar de todo, haya docentes que efectúan tareas de docencia, investigación y extensión desde una perspectiva que, sin más vueltas, contribuyen a repensar dialécticamente los procesos de contrahegemonía que se construyen desde y para las organizaciones de los/las trabajadores/as. Asumiendo su propia condición de clase.

Estos tres motivos, esenciales, nos fueron arrimando más a la idea de la lectura. Aquella que se forja en el mismo candor del entusiasmo. Pensamos, casi inmediatamente, ¿cuántos libros se han publicado, recientemente, sobre el sindicalismo docente en la Argentina? Escribir sobre la historia reciente es una tarea tan necesaria como un hecho de gran responsabilidad política-intelectual. Este libro es una convocatoria casi obligada para pensar en un pasado reciente, de heridas profundas surcadas en la conciencia colectiva, que marcan el paso de nuestra actualidad. Articula, además, miradas para comprender la realidad en tres tiempos simultáneos. Porque nos involucra inmediatamente como artífices de esta actualidad; nos convoca a pensar en presente y al presente como un campo de acción, necesariamente, futuro. Pero, condicionado por los movimientos pasados.

Desde adentro. El tema propuesto requiere una mirada comprometida por el índice del libro. Allí sobran ya las primeras expresiones de compromiso de clase de la autora. Podría pensarse este libro como el desembarco, una llegada (de las tantas), en el proceso mismo de formación de la autora. Porque este libro es parte de un trabajo de tesis que ha presentado en el año 2009, para la maestría en Política y Gestión de la Educación que se dicta en la Universidad Nacional de Luján. Aquí, analiza la historia reciente del sindicalismo en el campo de la educación durante la década de los 90, en la provincia de Buenos Aires, focalizando su mirada analítica desde los docentes que se fueron autoconvocando sobre los costados de las estructuras sindicales. Estructuras en las que no se sentían convocados ni compartían -en general- sus posicionamientos y formas organizacionales. Reducidos a una democracia restringida y burocrática, bregaron por nuevas formas de protestas y espacios compartidos de problematización política.

Al transitar su lectura, el libro aporta, al menos, en tres direcciones bien interesantes hacia el debate político contemporáneo en el campo educacional. Por un lado, en la universidad a debatir: ¿cuál es el rol del trabajador intelectual en los procesos de resistencia de los movimientos sociales?

“*La protesta docente en la década de 1990...*” nos incorpora a la propia historia de los/las “de abajo”, en las narrativas de los sujetos colectivos e individuales protagonistas. Reconstruye y sistematiza una experiencia subjetiva y concreta histórica de la clase que se reproduce “más allá de lo institucional” pero que dialoga y debate con ella, entendiéndola, como parte de la construcción de la contrahegemonía, cuyo proceso no está exento de conflictos y contradicciones, como se señala en la investigación. De esta manera, como indicaba el pensador italiano Antonio Gramsci, cada uno de nosotros debe forjar su propio inventario para reconocer ideas, concepciones y prácticas que impone la hegemonía. La gran apuesta que efectúa la autora en este texto radica, jugando con ese concepto, en la creación de una parte de ese “gran inventario” de la clase, en un momento histórico y geográfico singular. Desde aquí el aporte necesario de Migliavacca en tomar una postura clara en relación al rol que deben seguir asumiendo los intelectuales *junto* y *con* las organizaciones sociales. Es decir, colaborando en la creación de biografías o inventarios colectivos; con la preocupación de que estos recorridos puedan colaborar en la praxis de unos y otros.

Por otro lado, nos ayuda a pensarnos a los/las educadores como trabajadores. Reconocernos, como parte de una clase social en una sociedad, significa identificarnos como participantes activos en la construcción de sentidos y contra sentidos del mismo modelo social que nos condiciona. Además de regresarnos una pregunta: ¿qué tipo de participación política queremos?

Y finalmente, nos permite reconocer las modalidades de lucha y organización política como un proceso pedagógico. Por definición los *movimientos*, están en permanente cambio, en un devenir constante. Pero este devenir no es azaroso o aleatorio; sino que, tiene relación con la estructura y la coyuntura político-económica. A su vez, esto está en sintonía con el propio andar de las organizaciones sociales, va creando saberes, relaciones, modos de organización que involucra un proceso de formación de subjetividades en sus militantes.

Siendo trabajadores/as de la educación y estudiantes de Ciencias de la Educación es imposible

pasar por alto la lectura de este tipo de investigación. El compromiso pedagógico no es sólo el compromiso hacía dentro de las aulas sino en la sala de maestros, en el patio, en los pasillos, en los espacios de decisión colectiva, en la organización sindical. Conocer “el paño”, entender qué sentidos, debates y modalidades de organización política se construyen en el “gremio” con y frente a la hegemonía del pensamiento mercantilista y neoliberal es trascendental para reorientar las futuras experiencias de lucha. Por esto, “*La protesta docente de la década de 1990...*” es un libro que reflexiona, analiza y colabora en clave de prefiguración del futuro.

Ivana Muzzolón

Docente de educación primaria. Estudiante de la carrera de Lic. en Ciencias de la Educación, UNLu.

Matías Remolgao

Militante estudiantil y estudiante de la Lic. en Ciencias de la Educación, UNLu.

Normas para la recepción y selección de artículos

CARÁCTER DE LAS PUBLICACIONES.

1. 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:

1.1 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.

1.2 Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.

1.3 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.

1.4 La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

2. 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.

1. La presentación de los artículos deberá ajustarse 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, publica-

ciones 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/es. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere, cada uno, 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 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 y nombre 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 n° 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:

Título del Artículo: Arial, cuerpo 14, negrita

En el cuerpo del Artículo:

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

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.

2. Mecanismos para la selección de artículos:

La recepción de los trabajos no implica compromiso de publicación. El Consejo Editorial

procederá a la selección de trabajos que cumplan con los criterios formales y de contenido. 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 correcciones de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número. El envío de cualquier colaboración a la Revista implica la aceptación de lo establecido en este Reglamento.

Se comunicará a los autores la aceptación o no de los trabajos en el término máximo de dos meses. Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor, quien deberá contestar dentro de los cinco días si las acepta, en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

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: **revistapolifonias@yahoo.com.ar**

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

Programas y Proyectos

Programa: HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina

Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@yahoo.com.ar)

Proyectos de investigación:

“Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del siglo XX y comienzos del siglo XXI”

Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@yahoo.com.ar)

“RELEE¹ III Redes de Estudios en Lectura y Escritura. Escritura y lectura en perspectiva histórica. Estudios interuniversitarios de posgrado”

Directora: Teresa Artieda (UNNE)

Proyectos de extensión:

“Museo de las escuelas”

Responsable: Cristina Linares (mariacristinalinares@yahoo.com.ar)

Instituciones involucradas: UNLu y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

“Fondo Bibliográfico Luis Iglesias. Colección especial de la biblioteca de la Universidad Nacional de Luján”

Responsable: Susana Vital (suvital@hotmail.com)

Integrado al proyecto **“Creación de la División Colecciones Especiales de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Luján: Archivo de la Memoria de la UNLu y Fondo Bibliográfico Maestro Luis Iglesias”**

Director Carlos Coviella y codirección de Graciela Cortabarría y Susana Vital, Programa de Promoción de la Universidad Argentina, SPU. 2010-2011. La colección incluye un Archivo Documental sobre Alfabetización de Adultos como corolario de la investigación sobre el tema, bajo la responsabilidad de Roberto Bottarini (erreabe@ciudad.com.ar)

Destinatarios: Población en general, estudiantes, investigadores.

1. RELEE es una red de universidades nacionales y extranjeras dedicada al estudio de la lectura y la escritura. Actualmente está integrada por la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina); la Universidad Nacional de Luján (Argentina); la Universidad Nacional del Comahue (Argentina); la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (Brasil), la Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). En el marco del Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. El objetivo principal consiste en diseñar carreras de postgrado (especialización y/o maestría) en esta área.

Programa: Relaciones entre didácticas específicas e identidades culturales: un abordaje interdisciplinario para su análisis

Directora: Liliana Trigo; Co-Directora: Ma. del Carmen Maimone

Integrantes del Equipo: Analía Rotondaro, Paula Edelstein y María Laura Motto

Proyectos de investigación:

“Diversidad cultural, educación y estrategias de desarrollo comunitario: la matriz de pensamiento latinoamericana hoy”

Directora: Liliana Trigo (trigolili@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Paula Edelstein y María Laura Motto

“La diversidad cultural en las clases de Geografía del Nivel Polimodal: Reflexión y acción con miras a su reconocimiento y valoración en escuelas que atienden a sectores populares del conurbano bonaerense”

Directora: Graciela Carbone (gracielamariacarbone@gmail.com); Co-directora: Liliana Trigo

Integrantes del Equipo: Analía Rotondaro y Natalia Flores

“Ambiente y diversidad cultural. Una propuesta de abordaje de los problemas complejos en la Didáctica de las Ciencias Naturales”

Directora: Bibiana Vilá

Integrante del Equipo: María del Carmen Maimone.

Línea de Investigación: “Educación y sectores subalternos”

“Prácticas pedagógicas en organizaciones populares. Estudio sobre el Movimiento Campesino de Santiago del Estero Vía Campesina”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com); Co-directora: Silvia Vázquez

Integrantes del Equipo: Alvaro Javier Di Matteo y Diana Vila

“Prácticas pedagógicas en organizaciones sociales. La perspectiva de los educadores populares en organizaciones campesinas e indígenas”

Directoras: Norma Michi; Co-directora: Beatriz Gualdieri

Becario de Formación Superior, UNLu: Alvaro Javier Di Matteo (javidimatteo@yahoo.com.ar)

“De los saberes construidos en situación de trabajo a la problemática de su producción curricular en términos pedagógicos didácticos”

Director: Julio Testa

Becaria Perfeccionamiento, UNLu: Liliana Martínez (mlmliliana_@hotmail.com)

“Escuelas y movimientos sociales. La experiencia político-pedagógica de los bachilleratos populares de jóvenes y adultos”

Directora: Silvia Brusilovsky; Co-directora: Norma Michi

Becaria CONICET: Paola Rubinzstain (paolarubin@yahoo.com)

“Escuelas populares. Características de su pedagogía”

Directora: Silvia Brusilovsky (sbrusil@arnet.com.ar); Co-directora: Ma. Eugenia Cabrera
Integrantes del Equipo: Mónica Insaurralde y Carina Kloberdanz

“La educación secundaria de adultos. Un estudio de políticas y prácticas en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires”

Directora: Ma. Sara Canevari (mscanevari@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Andrea Zilberzstain, Ricardo Garbe y Fernando Lázaro

“Proyectos educativos y experiencias de organización colectiva en organizaciones sociales con base territorial.”

Directora: Claudia Figari; Co-directora: Adriana Migliavacca

Becaria Iniciación, UNLu: Gabriela Vilariño (gvilarino@hotmail.com)

Línea de investigación: “Política y planeamiento de la educación”

”La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la Ciudad de Bs. As”

Directora: Susana Vior (svior@unlu.edu.ar)

Integrante del Equipo: Stella Maris Mas Rocha

“La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la Provincia de Bs. As.”

Directora: María Rosa Misuraca (mariarosamisuraca@fibertel.com.ar)

Integrante del Equipo: Betania Oreja Cerruti

“Programas nacionales para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en educación”

Directora: Susana Vior

Becaria CONICET: Betania Oreja Cerruti (betaniaoreja@sion.com)

“Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias sindicales de los trabajadores de la educación”

Directora: Marcela Pronko; Co-directora: Adriana Migliavacca (adrianamigliavacca@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Andrea Blanco, Gabriela Vilariño, Evangelina Rico, Gonzalo Rodríguez.

“La evaluación del desempeño de los docentes de los niveles primario y medio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre 1990-2010. Comparación con el caso chileno”

Directora: Susana Vior; Co-directora: Mónica Insaurralde

Becaria Iniciación, UNLu: Ana Sneider (anasneider@yahoo.com.ar)

Línea de investigación: “Estudios de género”

“Docencia y equidad de género, una mirada desde la cotidianeidad escolar”

Directora: Alicia Itatí Palermo (aliciaipalermo@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Claudia Fidanza, Luciana Manni y Mónica Castro

“Mujeres profesionales en cargos directivos y/o gerenciales en la zona geográfica de influencia de la UNLu”

Directora: Alicia Itatí Palermo

Becaria Formación Superior, UNLu: Luciana Manni (lucianamanni@hotmail.com)

Línea de investigación: “Problemas del aprendizaje y la enseñanza (enfoques psicológicos, sociológicos y didácticos)”

“La Lectura en el primer ciclo de la formación universitaria, los textos didácticos como reformulaciones del saber de referencia”

Directora: Ma. Ignacia Dorrnzoro (mignaciak@gmail.com)

Integrante del Equipo: Ma. Fabiana Luchetti

“Enseñar y aprender en la clase de historia. Un proceso negociado de intercambios sociocognitivos o de enajenación y conflictos”

Directora: Ma. Teresa Basilio (maritebasilio@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Cristina Guerra, Sonia Rodríguez y Patricio Grande

“Desarrollo evolutivo de las habilidades fonológicas en niños de primero a tercer año de educación primaria en la provincia de Buenos Aires.”

Director: Víctor Feld (victor_feld@yahoo.com.ar)

Integrante del Equipo: Ma. Fernanda Pighín

“El procesamiento numérico, el cálculo y las intervenciones pedagógicas en niñas y niños en contextos socioculturales rurales”

Director: Víctor Feld; Co-Directora: Ma. Fernanda Piguín

Becaria Perfeccionamiento, UNLu: Silvina Davio (silvinadavio@hotmail.com)

“Estudio sobre las representaciones que tienen los docentes de Educación Común y Especial sobre el rol del maestro integrador con Nivel Inicial Primaria Básica en el Distrito de Luján y su relación con los procesos de integración escolar”

Director: Ariel Librandi (ariel@librandi.com.ar)

Integrante del Equipo: Liliana De Luca

“Las notas en margen de los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo”

Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)

Integrante del Equipo: Silvina Ninet

“La tutoría universitaria: un espacio interdisciplinario”

Directora: María Adelaida Benvegnú

Co-directoras: Ana María Espinoza (P.U.) y Elena Borghi (Dto. Cs. Básicas)

Integrantes del equipo: Oscar Zabala, Silvia Ortiz, Susana Majboroda, Bettina Eissa, Ana Clara Torelli, Mauricio Montenegro, María Giménez, Daniela Gómez.

Línea de investigación: “Historia Social de la Educación”

“La argumentación en los textos escolares en la primer mitad del Siglo XXI”

Director: Lic. Luis María Rodríguez

“Estudios de las imágenes de los libros de texto destinados al inicio de la escolarización desde la conformación del sistema educativo a la actualidad”

Directora: Gabriela Cruder (gcruder@yahoo.com.ar)

“Razón y pasión en la historia del nivel inicial: Hebe San Martín: las huellas de su protagonismo”

Directora: Noemí Simón; Co-directora: Noemí Burgos (noemiburgos2@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Rosana Ponce, Ana Encabo, María Pugliese, Stella M. Notta, Ma. E. Laflito, Norma Montaiuti, María del Carmen Silva, Mónica Anghileri, Silvana Giuriati, Estefanía Papakiriapoulos

Línea de investigación: “Nuevas Tecnologías”

“Manuales y enciclopedias en hipertexto en la historia reciente de la educación”

Directora: Graciela Carbone (gracielamariacarbone@gmail.com)

“Historia de la Educación a Distancia en Santa Fe y Entre Ríos. Una aproximación desde el estudio de los materiales educativos”

Directora: Ma. Teresa Watson (mariateresawatson@gmail.com); Co-directora: Gabriela Bergomas (UNER)

Integrante del Equipo: Daniel Vázquez

Proyectos de Extensión del Departamento de Educación.

Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA)

“Taller de formación de coordinadores de Círculos de Reflexión”

Directora: Beatriz Gualdieri (edumulti.unlu@gmail.com)

Destinatarios: mujeres coordinadoras de equipos de Centros Comunitarios en barrios del conurbano bonaerense. Red Andando (Merlo-Moreno); Asociación Espacio Colectivo Alfar para Pensar-Hacer desde las Identidades.

Proyecto de extensión: “Educación intercultural II - conocimiento y diagnóstico de la diversidad”

Directora: Beatriz Gualdieri (edumulti.unlu@gmail.com)

Destinatarios: docentes de diversas modalidades, niveles y áreas, miembros de pueblos originarios y otros grupos socioculturales marginados, estudiantes universitarios y de profesorado, de las provincias de Neuquén y Río Negro. Asociación Espacio Colectivo Alfar para Pensar-Hacer desde las Identidades; Mutual de Trabajadores de la Educación del Neuquén (MUTEN).

“Educación popular con organizaciones sociales. Los sujetos colectivos protagonistas de la producción de conocimiento”

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Instituciones involucradas: Organizaciones y movimientos sociales

Destinatarios: Mov. Trabajadores desocupados José C: Paz, Red El Encuentro, MOCASE, Red Andando, Cooperativa Isla Esperanza.

“La alimentación como identidad compartida”

Directora: Noemí Burgos (noemiburgos2@gmail.com)

Instituciones involucradas: Escuela Infantil UNLu, Jardín Compañeritos (Municipalidad de Luján), Comedores Barriales y Sociedades de Fomento

Destinatarios: Alumnos de escuelas de NI, Usuarios comedores barriales, Fomentistas.

“Televisión, escuela y familias: aportes de la educación mediática”

Directora: Lic. Mariela Cogo (marielacogo@gmail.com)

Instituciones involucradas: Escuelas Primarias

Destinatarios: docentes y directivos de educación primaria.

“Los lenguajes artísticos en la Escuela Infantil UNLu”

Directoras: Brandt (emabrandt@fibertel.com.ar), Penchansky y Santarcangelo

Instituciones involucradas: Escuela Infantil, UNLu

Destinatarios: Docentes de Escuela Infantil UNLu, padres de niños de la escuela infantil de la UNLu.

“La extensión universitaria como política de participación en procesos de desarrollo social: un programa de capacitación y trabajo barrial”

Directora: Claudia Fidanza (fidanza@unlu.edu.ar)

Instituciones involucradas: UNLu

Destinatarios: Estudiantes de todas las carreras a partir del 2 año, graduados, auxiliares, personal técnico y de servicios de la UNLu. Integrantes de organizaciones sociales y gubernamentales, docentes de escuelas públicas de Luján, San Miguel y zona de Influencia.

“Las prácticas del lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas”

Directora: Adelaida Benvegnu (mabenvegnu@gmail.com)

Instituciones involucradas: UNLu

Destinatarios: Estudiantes de Carrera Cs. de la Educación y de otras carreras como curso extracurricular y Prof. nivel Secundario y terciario en actividad de Instituciones de la Región X.

“Capacitación en Alfabetización Inicial”

Directora: Ma. Laura Galaburri (mlgalaburri@gmail.com)

Instituciones involucradas: DGE Supervisión zona Luján y Escuelas EGB y NI, Edscuelas de Educación Especial, Centro Educativo Complementario.

Destinatarios: Personal de supervisión, dirección y maestros escuelas EGB y NI zona Luján, Alumnos de esas escuelas.

“Proyecto formativo para los estudiantes de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación”

Directora: Ma. Laura Galaburri (mlgalaburri@gmail.com)

Instituciones involucradas: Departamento de Educación- UNLu.

Destinatarios: Profesores y Estudiantes.

“Educación popular en organizaciones sociales con base territorial: Sujetos, saberes y experiencias educacionales”

Directora: Claudia Figari (cfigari@ciudad.com.ar)

Instituciones involucradas: Red de Centros Comunitarios “El Encuentro” (José C. Paz) y Bachillerato Popular “El Galpón” (Moreno)

Destinatarios: Educadores de las organizaciones

“El desarrollo del PEI de la Escuela N°27 de San Miguel a partir del marco teórico del MIP”

Directora: Ma. Del Carmen Maimone (mariadelcarmenmaimone@yahoo.com.ar)

Instituciones involucradas: EP27, EP 25, EP38, EP 31, EP3

Destinatarios: directos: docentes de cada una de las escuelas, indirectos: los alumnos a cargo de dichos docentes y sus familias.

“Dispositivo interdisciplinario de atención a las problemáticas complejas del aprendizaje”

Director: Ariel Librandi (ariel@librandi.com.ar)

Instituciones involucradas: DASMI

Destinatarios: Estudiantes UNLu, Familia de los alumnos asistidos, Equipos técnicos y profesionales de la Obra social y de escuelas, Población escolar asistida por DASMI

“Articulación Universidad Nacional de Luján (UNLu) – Institutos de Formación Docente (ISFD): Taller de capacitación para docentes de inglés egresados del ISFD”

Directora: Ma. Ignacia Dorronzoro (mignaciak@gmail.com)

Instituciones involucradas: ISFD

Destinatarios: Egresados de los Profesorado en Inglés de los Institutos de Formación Docente (ISFD) de la zona de influencia de la UNLu.

“El lugar de las Tecnologías de la Comunicación (TICs) en las escuelas ¿Recursos didácticos o contenidos curriculares?”

Directora: Susana Muraro (smuraro@unlu.edu.ar)

Instituciones involucradas: UNLu

Destinatarios: Superiores, directores y docentes de informática y/o computación o TICs de los diferentes niveles educativos.

“Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en la escuela especial: criterios curriculares de empleo”

Directores: Susana Muraro (smuraro@unlu.edu.ar) y Ariel Librandi

Instituciones involucradas: Escuela 501 de Luján

Destinatarios: Directores y docentes de la Escuela 501

**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

E-mail: sipeduc@unlu.edu.ar

Telefono: 02323-423979/423171 int. 293-297

V Encuentro Nacional y II Latinoamericano de Ingreso a la Universidad Pública

*Políticas y estrategias para la inclusión.
Nuevas complejidades; nuevas respuestas
7, 8 y 9 de agosto de 2013*

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN Departamento de Educación

El término *ingreso universitario* refiere a una realidad compleja y heterogénea, atravesada por los contextos socio histórico políticos, las propuestas y limitaciones institucionales, los estilos académicos, las historias personales y escolares de los alumnos y de sus docentes, los deseos, las expectativas, las posibilidades... Esta complejidad -siempre nueva- desafía a la Universidad a encontrar nuevas respuestas en múltiples aspectos.

Desde el año 2004, el Encuentro sobre el Ingreso a la Universidad Pública se abre como un espacio de reflexión y debate destinado a todos los actores de la vida universitaria, en el que estas preocupaciones ocupan un lugar central. Sucesivamente se ha celebrado en las universidades de Córdoba (2004), Entre Ríos (2006), Río Cuarto (2008) y del Centro de la Provincia de Buenos Aires (2011). En 2013 la Universidad de Luján, a través del Departamento de Educación, asumirá la responsabilidad de dar continuidad al espacio instituido para consolidar y profundizar los intercambios iniciados, ampliando la mirada hacia nuevos planteos y problemas.

En esta oportunidad, proponemos otorgar centralidad a los planteos sobre políticas y estrategias orientadas a generar las condiciones –institucionales, académicas, pedagógicas- que permitan a los estudiantes no solamente acceder a la universidad sino sostener sus estudios en la carrera elegida. Consideramos importante dar relevancia a las reflexiones sobre las condiciones de las aulas universitarias que afectan la construcción de vínculos con el saber.

Se espera que la realización del encuentro contribuya a profundizar la comprensión de los actores universitarios acerca del ingreso y la retención en toda su complejidad, así como a problematizar las interpretaciones de sentido común con que suelen explicarse el desgrana-

miento, el retraso y el abandono de los estudios, en especial cuando ocurren durante el primer tramo de las carreras. La intención central es comenzar a construir criterios compartidos para orientar la toma de decisiones institucionales y académicas a través de propuestas orgánicas que permitan superar los intentos aislados o periféricos. Aspiramos a que los aportes de distintas perspectivas teóricas y el análisis de experiencias institucionales permitan confrontar los modos de configurar el problema y de imaginar líneas de acción consecuentes.

Proponemos los siguientes ejes temáticos:

- **El ingreso a la universidad pública en el contexto político actual.**
- **Las condiciones institucionales para la construcción del conocimiento en los primeros tramos de las carreras.**
- **El ingresante universitario como sujeto de aprendizaje.**
- **Las propuestas de enseñanza en los primeros años de la formación universitaria.**

Con el fin de otorgar centralidad al diálogo y el debate, implementaremos una modalidad de trabajo que no prevé tiempo para la exposición de las ponencias dentro del Encuentro, sino que se cuenta con el compromiso de su lectura previa por parte de los integrantes de cada grupo de discusión.

Las condiciones para la participación y para la presentación de los trabajos estarán disponibles en www.eningreso2013.unlu.edu.ar

Invitamos a participar a todos los docentes, graduados y alumnos universitarios interesados en reflexionar y debatir acerca de los temas propuestos.

Contacto: encuentroingreso.2013@gmail.com

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján en la Orientación Ciencias Sociales
Dir.: Liliana Gastrón
Acreditado por CONEAU

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación
Dir.: Susana Vior
Acreditada y Categorizada "A" por CONEAU

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Marta B. Goldberg
Acreditada y Categorizada "B" por CONEAU

Maestría en Demografía Social
Dir.: María Cristina Cacopardo
Acreditada y Categorizada "C" por CONEAU

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Aprobada por Resolución H.C.S.

Especialización en Gestión de la Educación
Dir.: Susana Vior
Recon. Ofic. Provis. y Validez Nac. Título Res. Min. ME N°306/08

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social
Dir.: Marta B. Goldberg
Acreditada y Categorizada "B" por CONEAU

Especialización en Demografía Social
Dir.: María Cristina Cacopardo
Acreditada y Categorizada "C" por CONEAU

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada "B" por CONEAU

Para más información dirigirse a:
Secretaría de Posgrado
Ruta 5 y Avenida Constitución
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 287
Email: secposgrado@unlu.edu.ar
Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.html>