



CS

## La educación como espacio de disputa

Miradas y experiencias de los/las investigadores/as  
en formación

Tomo I

Victoria Orce (Compiladora)



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras



## **La educación como espacio de disputa**

---



**La educación como espacio de disputa**  
Miradas y experiencias de los/las investigadores/as  
en formación  
Tomo I

Victoria Orce (compiladora)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

Decana Graciela Morgade	Secretario de Investigación Marcelo Campagno	Consejo Editor Virginia Manzano Flora Hilert
Vicedecano Américo Cristófalo	Secretario de Posgrado Alberto Damiani	Marcelo Topuzian María Marta García Negroni
Secretario General Jorge Gugliotta	Subsecretaria de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	Fernando Rodríguez Gustavo Daujotas
Secretaria Académica Sofía Thisted	Subsecretario de Transferencia y Desarrollo Alejandro Valitutti	Hernán Inverso Raúl Illescas Matías Verdecchia
Secretaria de Hacienda y Administración Marcela Lamelza	Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales Silvana Campanini	Jimena Pautasso Grisel Azcuy Silvia Gattafoni
Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil Ivanna Petz	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo	Rosa Gómez Sergio Castelo Ayelén Suárez
		Directora de imprenta Rosa Gómez

---

**Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras**  
**Colección Saberes**



Ilustradora: Natalia Castelao

ISBN 978-987-4019-69-1

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2019

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

La educación como espacio de disputa : miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación / Andrea Iglesias ... [et al.] ; compilado por Victoria Orce. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017.  
356 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4019-69-1

1. Educación. 2. Investigación. 3. Formación de Formadores. I. Iglesias, Andrea  
II. Orce, Victoria, comp.  
CDD 371.1

# Índice

<b>Introducción</b>	11
<i>Victoria Orce</i>	

## **Parte 1**

---

### ***Cuerpos y emociones en la escuela***

#### **Capítulo 1**

Cuerpos integrales. Hacia otra escuela secundaria bonaerense (im)posible	17
<i>Javier Schargorodsky</i>	

#### **Capítulo 2**

Una lectura de la conflictividad atravesada por los cuerpos jóvenes a partir de la mirada de estudiantes secundarios	41
<i>Ezequiel Szapu</i>	

#### **Capítulo 3**

Del #NiUnaMenos a la regulación de la vestimenta escolar. Nuevos estilos de participación política juvenil	63
<i>Catalina González del Cerro</i>	

#### **Capítulo 4**

Jóvenes, educación y configuraciones emotivas en torno al respeto. Una aproximación desde lecturas de Norbert Elias	87
<i>Verónica Silva</i>	

## **Capítulo 5**

Incidencias y escuela. Un enfoque socioeducativo para el estudio de las violencias 109  
*Agustina Mutchinick*

## **Capítulo 6**

Emociones en juego. Miedos de los estudiantes de escuelas secundarias de zonas urbanas periféricas 123  
*Darío Arévalos*

## **Parte II**

### ***Jóvenes, representaciones y educación***

---

## **Capítulo 7**

Representaciones sociales sobre educación por parte de jóvenes de Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo. Una aproximación epistemológica para su investigación 143  
*Juan Pablo Castañeda Agüero*

## **Capítulo 8**

La política como representación social, las creencias que justifican el sistema económico y el compromiso cívico 163  
*Daniela Silvana Bruno*

## **Capítulo 9**

Sociabilidades escolares. Un análisis de los sentidos que los estudiantes secundarios le otorgan a los vínculos de amistad, compañerismo y noviazgo entre pares 181  
*Pablo di Napoli*

## **Capítulo 10**

Intervenir sobre las desigualdades escolares en el nivel secundario. Entre el reconocimiento de la diversidad de las trayectorias, los mecanismos de control y la reducción de contenidos 211  
*Vanesa Romualdo*



<b>Capítulo 11</b>	
Las imágenes fotográficas en la investigación socioeducativa	237
<i>Virginia Saez</i>	

### **Parte III**

#### ***Construcción de conocimientos, saberes y sujetos***

---

<b>Capítulo 12</b>	
La razón evaluadora en educación: un problema ético-político	257
<i>Facundo Giuliano</i>	

<b>Capítulo 13</b>	
Enfoques y debates en torno a los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas	279
<i>Marcela Kurlat</i>	

<b>Capítulo 14</b>	
Los usos de la retroalimentación en la enseñanza y en la formación	313
<i>Lorena Sanchez Troussel y María Soledad Manrique</i>	

<b>Capítulo 15</b>	
El aprendizaje del sistema de numeración en el primer ciclo de la escuela primaria. Proceso de análisis de las conceptualizaciones infantiles	331
<i>Jennifer Spindiak, Dana Sokolowicz y Valeria Buitron.</i>	

<b>Los autores</b>	349
--------------------	-----



# Introducción

*Victoria Orce*

Se presenta a continuación el Tomo I del libro *La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación*, integrado por quince artículos, organizados en tres ejes temáticos, escritos por integrantes del colectivo de investigadores e investigadoras en formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Los escritos fueron realizados en base a las ponencias presentadas en el marco de las *V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Investigadores/as en formación en Educación*, llevadas a cabo los días 29, 30 de noviembre y 1.º de diciembre de 2016.

La primera edición de estas jornadas se realizó en 2008, año a partir del cual el IICE continuó organizándolas con una frecuencia bianual. De esta manera, las jornadas adquirieron un sello propio y un importante reconocimiento académico. En ellas se convoca la participación de estudiantes avanzados/as y graduados/as de universidades e institutos de formación docente que están iniciando sus carreras académicas y de investigación o elaborando sus proyectos de

tesis de posgrado (especializaciones, maestrías o doctorados) en temáticas vinculadas al campo educativo, con o sin apoyo económico a través de becas.

Las cinco jornadas realizadas, por la riqueza de los intercambios logrados, nos han llevado a ratificar su propósito inicial de constituirse en un espacio de formación en sí mismas. En este sentido, en cada jornada se ha incrementado la presencia de participantes de otros ámbitos y países de América Latina, que aportaron miradas específicas y diversas sobre las prácticas educativas y la investigación en educación de nuestra región.

Desde el origen de estas jornadas hemos apostado a su gratuidad, con la convicción de que la formación en investigación y la construcción del conocimiento debe ser accesible para todos/as.

Las V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Investigadores/as en formación en Educación se propusieron como objetivo central crear un espacio colectivo de intercambio y socialización de los trabajos de investigación en curso, comunicar los marcos teóricos y epistemológicos utilizados, los enfoques metodológicos, y, muy especialmente, compartir los desafíos e inquietudes que conlleva la tarea de investigar y de formarse para ello.

Los ejes, a través de los cuáles se estructuran los artículos de los dos tomos del libro, son reconstrucciones de los ejes temáticos y mesas de ponencias de las jornadas y dan cuenta de la amplitud de temas, enfoques y perspectivas de la investigación educativa que producen los/las investigadores/as en formación, con sus directores y directoras de tesis y becas, en el marco de los proyectos de investigación acreditados en el IICE.

Los dos primeros ejes de este primer tomo son: “Cuerpos y emociones en la escuela” y “Jóvenes, representaciones y educación” e integran artículos que trabajan sobre las

problemáticas de los y las jóvenes en sus trayectorias por la escuela secundaria. En el primer eje, los textos giran en torno a la regulación de los cuerpos y las emociones, desde diferentes perspectivas teóricas y dimensiones de análisis. Los artículos abarcan: el análisis de las concepciones de cuerpo en la legislación escolar y en los diseños curriculares; las relaciones entre cuerpo joven y conflictividad; las expresiones y regulaciones de la vestimenta en los códigos de convivencia escolar; las diversas dimensiones de la emotividad, como el miedo a la exclusión y a la muerte joven. Otros dos artículos de este mismo eje, presentan desarrollos teóricos sobre los conceptos de incivildades y de respeto desde la sociología configuracional de Norbert Elias. En lo que refiere a los textos que integran el segundo eje –que giran en torno a las representaciones sociales de los jóvenes– se encuentran dos artículos que analizan las representaciones sobre la educación, la política y el compromiso cívico y las percepciones sobre la amistad, el compañerismo y el noviazgo en la escuela. Otro artículo del eje analiza la implementación de políticas educativas concretas, como el Plan de Mejora Institucional y otro se centra en aspectos metodológicos: los aportes de las imágenes fotográficas en la investigación educativa sobre jóvenes y violencias.

El tercer eje, “Construcción de conocimientos, saberes y sujetos” abarca textos que trabajan sobre cuestiones referida a la enseñanza y a la construcción de aprendizajes en diversos niveles y ámbitos educativos. El primer artículo busca describir el campo de debates y enfoques en torno a la alfabetización de personas jóvenes y adultas desde una epistemología constructivista. El siguiente artículo indaga los procesos de construcción de conocimientos numéricos en niños/as que asisten a primer ciclo de escuelas urbanas y rurales de secciones simples. El tercer artículo reflexiona acerca de la retroalimentación como herramienta didáctica

en un taller de análisis didáctico, en un espacio universitario. El último artículo de este eje plantea un análisis crítico de la razón evaluadora, definida como un tipo de racionalidad que habita la educación moderna desde sus inicios.

Creemos que, en la coyuntura actual de políticas educativas restrictivas, de desfinanciamiento del sistema científico-tecnológico, de reducción de los estímulos a la investigación en diversos campos de conocimiento en general y en el campo educativo en particular, este libro se presenta como una herramienta de disputa, como su título lo indica.

**Parte I**  
**Cuerpos y emociones en la escuela**

---





## Capítulo 1

### Cuerpos integrales

Hacia otra escuela secundaria bonaerense (im)posible

*Javier Schargorodsky*

#### Introducción

En este trabajo indagaremos en cómo se articulan las concepciones de cuerpo e integralidad en las leyes educativas y en los diseños curriculares del nivel medio-secundario de la Provincia de Buenos Aires desde la década del noventa, con foco en Educación Física y Artes (en especial Danza y Teatro), y particularmente en las orientaciones en Educación Física, Teatro y Danza de la Nueva Escuela Secundaria bonaerense.<sup>1</sup>

Desde los orígenes de la escolarización argentina existe una referencia tanto a la educación integral (Puiggrós, 1990), como a la educación de los cuerpos (Aisenstein 2006; Galak, 2012). A su vez, la apelación a una educación integral da cuenta de

---

1 El marco normativo analizado corresponde a la Ley Federal de Educación (LFE) 24195 (1993), Ley Provincial de Educación (LPE) 11612 (1995), Ley de Educación Nacional (LEN) 26206 (2006) y Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (LEPBA) 13688 (2007). En los años noventa se introducen curricularmente en la educación artística asignaturas como *Teatro y Danza y Expresión Corporal*. A su vez, en el 2007 la provincia de Buenos Aires incluye a la Educación Artística como una modalidad y a la Educación Física como una orientación de la Escuela Secundaria, con un desarrollo de materias específicas en cada caso.

una educación corporal y la justificación de la educación corporal utiliza el argumento de la integralidad. También en las reformas legales y curriculares de las décadas de 1990 y 2000 podemos observar esta estrecha vinculación entre cuerpo e integralidad. Ello nos lleva a ensayar la hipótesis de que las concepciones de integralidad y de cuerpo tuvieron un desplazamiento conjunto.

Hablar de cuerpo y de integralidad nos pone frente a una persistente dificultad, que es la de cómo nombrarlos e identificar cuáles son los modos en los que se los nombra ¿Por qué si desde los estudios sociales del cuerpo sostenemos que el cuerpo no se reduce a lo físico-biológico, al intentar mostrar su especificidad lo identificamos recurrentemente con lo físico-biológico? ¿Por qué para dar cuenta de la integralidad mencionamos una lista de dimensiones, es decir, desintegramos la integralidad? A su vez, respecto de la integralidad también contamos con al menos una ambigüedad adicional en el campo educativo. *Integral* refiere tanto a una concepción antropológica, como, en consecuencia, a una concepción educativa. Es decir, encontramos en las normativas educativas referencias a una integralidad del ser humano, así como de la educación que debe impartirse a los sujetos.

No daremos definiciones a priori de cuerpo ni de integralidad, sino que identificaremos una serie de concepciones en las leyes y diseños. Encontramos en esas concepciones una coherencia interna, así como también una relativa coherencia entre las diversas concepciones identificadas. Podemos sostener que la concepción de integralidad, más allá de los factores a integrar, se ha desplazado desde una suma de exterioridades complementarias, hacia una unidad previa a la factorización. Esto en consonancia con una concepción de cuerpo que se modificó en una vía similar: una concepción crítica del dualismo cuerpo-mente (Merleau-Ponty, 1993), así como de las lógicas disciplinarias (Foucault, 2008).

Realizaremos una hermenéutica de los textos oficiales: leyes y diseños curriculares. Abordaremos el currículum entendiendo que transmite significados, pero, sobre todo, los produce (Terigi, 2012); y a su vez que...

De ningún modo puede suponerse que aquello que se escribe en el Ministerio ocurre en las aulas [...] sin embargo, sostenemos que entre estas propuestas y la escuela se construyen espacios de mediación e inteligibilidad en donde esas configuraciones se entrelazan y en torno de las que se lucha por la significación. (Grinberg, 2014: 314)

Con lo cual ese discurso oficializado va a tener un rol muy significativo en la comprensión de las concepciones tejidas en el entramado escolar.

Sin profundizar en el contexto sociohistórico-político, podemos adelantar que, pese a haberse dado en el período analizado cambios políticos y educativos significativos, estas concepciones de cuerpo e integralidad se han delineado de modo armónico, eludiendo en su especificidad las transformaciones coyunturales. Aún si postulamos un período de descentralización, fragmentación, gerenciamiento (Grinberg, 2014) del Estado en los años noventa, y un rol protagónico del Estado a partir del 2003 (Feldfeber y Gluz, 2011) (tanto a nivel general como en lo educativo), y más allá de lo que ello haya implicado en las concepciones educativas oficiales, nos interesa destacar las líneas de continuidad que tuvieron las concepciones de cuerpo e integralidad a partir de la Ley Federal de Educación (LFE).

Analizaremos, en primer lugar, las leyes marco. En segundo lugar, los diseños curriculares respectivos de cada ley, con un apartado para la modalidad y la orientación mencionadas. Con el único fin de contrastar el material analizado

con concepciones fundadoras del sistema escolar argentino, haremos un alto en la Ley de Educación Común 1420 de 1884.

## **El cuerpo y la integralidad de las leyes**

El artículo 1 de la Ley 1420, sostiene que: “la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico”. La Ley postula una pluralidad de dimensiones en las que la labor educativa debería tener impacto. La fisicalidad se presenta como signo de una concepción de corporalidad. El artículo 14 suma al panorama sobre cuerpo e integralidad que nos ofrece esta ley: “Las clases diarias de las escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”. Descanso, ejercicio físico y la actividad artística reducida al canto se postulan como complemento de las clases diarias, encargadas del desarrollo moral e intelectual. Se lee en estos artículos la influencia del integralismo de Herbert Spencer (Galak, 2012), que concibe al cuerpo de modo biologicista-fisicalista. También está presente el dualismo cuerpo-mente. El ser humano se postula como un ser bidimensional y la integralidad radicaría en la complementación de esas dos dimensiones, con un énfasis puesto en la relevancia del polo mente.

Las leyes educativas del siglo XX muestran cambios respecto de la concepción de cuerpo como complemento de la mente. Dejando atrás disputas conceptuales, políticas, pedagógicas y reformas significativas para el nivel y el distrito analizados, nos enfocaremos en esas leyes educativas. Merece mención el proceso ocurrido a fines del siglo XIX y principios del XX, en el que se dio una compartimentación de saberes referidos al cuerpo en un compendio de materias específicas. Por un lado, aquellas que se presen-

taron discursivamente como teóricas (Higiene, Anatomía, etcétera) y, por el otro, las que lo hicieron como prácticas (Educación Física) (Aisenstein, 2006).

Esto nos anuncia cierta tensión entre el desplazamiento conceptual y la organización curricular, en tanto, como veremos más adelante, la concepción de cuerpo viró hacia la de una unidad indivisible que incluiría todas las dimensiones de lo humano, siendo el cuerpo el portador de la integralidad. Sin embargo, la compartimentación de saberes ha segregado a los referidos al cuerpo. Como sostiene Galak:

La Educación Física, dentro de este contexto, históricamente resultó obediente a los fines de este mandato social, encargándose del tercio que le correspondía según la triada integralista. Más aún, puede interpretarse que es precisamente por estos dualismos sobre los cuales se construyó la instrucción moderna que esta disciplina es la única que adoptó (y mantuvo) el nombre con que se concibió este recorte pedagógico: aun cuando la instrucción escolar del cuerpo no se reduce a las prácticas que se realizan en el campo de la Educación Física, no perduró en los *curricula*<sup>2</sup> del Sistema Educativo estatal una asignatura que se denomine “educación moral” o “educación intelectual”, como sí puede encontrarse, aún hasta siglo y medio después, una “educación física”, y ello es producto de que, en tanto lo moral y lo intelectual pueden ser didácticamente trabajados desde distintas aristas, lo corporal es objeto y blanco de poder reductible a una materia escolar en particular y subordinado a las demás. (2012: 234)

---

2 En latín, forma plural de *curriculum*.

## Ley Federal y Ley Provincial de Educación

La LFE explicita el vínculo entre la fisicalidad y la integralidad (art. 5, inc. ll) al promulgar “el fomento de las actividades físicas y deportivas<sup>3</sup> para posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas”. Este inciso es replicado idénticamente por la Ley Provincial de Educación (LPE) (art. 3, inc. n).

El artículo 16 de la LFE, referido específicamente a la Educación Física, busca en su inciso g “Propiciar la práctica de la educación física y del deporte, para posibilitar el desarrollo armónico e integral del/la joven y favorecer la preservación de su salud psicofísica”. Se hace presente la idea de salud (recurrentemente vinculada a la educación corporal) y una concepción de sujeto como unidad psicofísica. Por su parte, la LPE, en su apartado referido a la educación artística insta a: “Favorecer el desarrollo de la sensibilidad hacia experiencias perceptivas, intelectuales y emocionales integrándolas como un todo organizado y armónico.” (art. 13, inc. c). De este modo la Educación Artística se vuelve referencia de la integralidad, además de incluirse dimensiones como la sensibilidad y las experiencias perceptivas y emocionales. Vale mencionar que el diseño curricular enmarcado en esta ley va a incluir a las artes del movimiento (*Danza y expresión corporal y Teatro*). Terigi plantea que:

Las Artes integran desde hace tiempo ese núcleo que no se somete a discusión; esta aseveración puede sor-

---

3 Vemos en el sintagma “actividades físicas y deportivas” la aparición en el texto de la ley de un debate de larga data, pero aún más que vigente, que va desde la denominación de la disciplina encargada de la educación “práctica” del cuerpo hasta la inclusión o no de los deportes (y de qué modo) en la currícula escolar. La nomenclatura actual del Ministerio de Educación y Deportes no se ve exenta de tal discusión.

prender a quienes consideran a las Artes como un campo de saberes desvalorizados en la escuela, pero parte de la sorpresa se diluye si se considera que hay otros campos de la experiencia cultural que no han logrado quedar representados en el *currículum* escolar. (2012: 88)

Al margen, podemos entender como una relativa y significativa novedad la inclusión de las artes del movimiento en ese núcleo.

## **Ley de Educación Nacional y Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires**

Por su parte la Ley de Educación Nacional (LEN) (art. 11, inc. r) muestra un gran desplazamiento conceptual respecto de la Ley 1420: “Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad”. La utilización de *corporal, motriz y deportiva* en lugar de *física* evidencia una nueva concepción de lo corporal, recoge los posicionamientos que han buscado tematizar al cuerpo más allá de su aspecto físico, natural o biológico. Se utiliza aquí el término *armónico*. *Integral* se reserva para la Educación Sexual Integral (art. 11, inc. p). Sin realizar tal reserva la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (LEPBA) (art. 16, inc. t), permite visibilizar con mayor claridad el desplazamiento conceptual:

Asegurar una formación intelectual, corporal y motriz que favorezca el desarrollo integral de todos los alumnos, la asunción de hábitos de vida saludable, el logro de una salud integral, la prevención de las adicciones,

la formación integral de una sexualidad responsable y la integración reflexiva, activa, y transformadora, en los contextos socioculturales que habitan.

En este inciso se condensan las articulaciones entre *cuerpo e integralidad* que nos ofrecen los artículos de las leyes de los años 2000. La formación postulada es una y trina. Podemos sostener que aquí la integralidad se plantea tanto para la educación (en los términos de una formación integral), para el sujeto (en tanto desarrollo integral de los alumnos) como en los términos una integralidad que excede los límites del individuo, extendiéndose al contexto sociocultural. Esto último se manifiesta también en la LEN (art. 11, inc. u): “Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios”.

Asoma aquí explícitamente la población como sujeto de las políticas educativas, en conjunto con otras políticas, lo que ya nos traslada a una integralidad de las políticas que buscan aunar los esfuerzos integrados del Estado, la sociedad y la comunidad.

Así como la LPE de los años noventa también la LEPBA vincula educación artística e integralidad. En su artículo 16, inciso u, busca: “Garantizar el derecho a una educación artística integral de calidad desarrollando capacidades específicas interpretativas y creativas vinculadas a los distintos lenguajes y disciplinas contemporáneas en todos los Ámbitos, Niveles y Modalidades de la Educación común”.

A su vez, la LEPBA, en su Capítulo XI referido específicamente a la Educación Física, ofrece una definición conceptual densa, que en este caso adopta el término *corporeidad* para referir a la calidad de corpóreo:



La Educación Física es la modalidad que aporta al desarrollo integral y armónico de todos los alumnos según sus posibilidades incidiendo en la constitución de su identidad al impactar en su corporeidad, entendiendo a ésta como espacio propio y al mismo tiempo social que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales. (art. 42)

## **Cuerpo e integralidad en los diseños curriculares**

Algunos de los discursos sostenidos en los artículos de las leyes dan cuenta de una serie de debates y desplazamientos conceptuales acaecidos en los ámbitos educativos. Sin embargo, más allá de que las leyes tengan la intención de regular la educación, de que se hayan realizado en un trabajo mancomunado con la comunidad educativa y de que personalidades de la educación hayan cumplido funciones legislativas, en los diseños curriculares encontramos un desarrollo más pormenorizado de algunas de las definiciones postuladas por los textos de las leyes, y, a su vez, mayores particularidades de los campos disciplinares. Es por ello que, sin desconocer la relevancia de lo postulado en las leyes, nos detendremos en algunas definiciones de los diseños curriculares que profundizan lo allí planteado.

Aunque nos centraremos en lo que hemos denominado educación del cuerpo discursivamente práctica, cabe mencionar algunas particularidades de la compartimentación de los saberes del cuerpo en la educación discursivamente teórica. El tratamiento teórico sobre el cuerpo no se limita ya a materias de corte biologicista-fisicalista, sino que se observa en disciplinas como Filosofía, Psicología y Sociología. A su vez, si atendemos a una materia como Biología, Genética y Sociedad,

de la orientación en Ciencias Naturales de la Nueva Escuela Secundaria bonaerense, podemos observar cómo aún al interior de una disciplina que presupondríamos biologicista se produce un quiebre en la concepción del cuerpo-máquina (Gleyse, 2011), del dualismo cuerpo-mente, de la fisicalización del cuerpo y del sujeto:

La composición genética de un individuo es un aspecto de la identidad que permite reconocer la filiación biológica, pero la identidad genética no es todo, sino que esta interactúa con las identidades psicológicas, culturales, históricas y sociales del ser humano conformando lo que se entiende por identidad integral. (Bracchi y Paulozzo, 2011d: 89)

A continuación, analizaremos los CBC de la década del noventa, luego los diseños curriculares (comunes a todas las orientaciones) de Educación Física, Teatro y Danza de los años 2000, y finalmente los diseños de las orientaciones en Educación Física, Danza y Teatro.

## **Documentos Curriculares en el marco de la LFE: el cuerpo como sujeto integral**

El Documento Curricular de Educación Física de Polimodal de Provincia de Buenos Aires también explicita el rol de la disciplina en la educación integral: “La Educación Física, cuya práctica pertenece esencialmente al dominio de la acción, participa desde su lugar en la formación integral del hombre” (Dirección General de Ciencia y Educación –DGCyE–, Res. 4625/98). Aunque la Educación Física se circunscriba al dominio de la acción motriz, observamos que la relación entre cuerpo, movimiento e in-

tegralidad no se resume en la adquisición de meras habilidades motrices:

La formación de personas íntegras supone la relación con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque ellos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal, y posibilitan la comunicación, la expresión y el conocimiento, generando la posibilidad de aprender a hacer y a ser. (DGCyE, Res. 4625/98)

Por *movimiento*, entonces, no se entiende el mero gesto técnico, ni una acción con arreglo a un fin utilitario, sino algo constitutivo de la propia identidad, aún más, del *ser*.

Si atendemos a lo que tiene que ver con una integralidad del sujeto, integralidad y cuerpo se ven estrechamente vinculados en la definición antropológica que se esgrime en el apartado de Educación Física de los Documentos Curriculares de la EGB (cuyo tercer ciclo ingresa dentro de lo que denominamos aquí Escuela Media):

El cuerpo es la primera realidad concreta que el individuo conoce y, su motricidad, la primera forma de adaptación. La Educación Física debe contribuir a que el sujeto reconozca sus capacidades y posibilidades, tanto, como sus limitaciones; use, disfrute y valore su cuerpo, comprendiendo que no se trata de una parte o un instrumento, sino permitiéndole tomar conciencia de que no “tiene” simplemente un cuerpo, sino que “él es un cuerpo”. (DGCyE, Res. 6590/95)

No se plantea una complementariedad, sino una identificación de cuerpo y sujeto. El cuerpo no es un componente más de la subjetividad, sino que la constituye entendiendo que “se

parte de una concepción integral del hombre, concibiéndolo como un todo y haciendo hincapié en la conducta motriz, objeto de estudio de nuestra área” (DGCyE, Res. 6590/95).

La especificidad de la materia no radicaría en lo físico, como modo de nombrar al cuerpo, sino en la conducta motriz, como conducta específica del *hombre*, que es integradora de diversos elementos: “Toda conducta motriz es la resultante de una conjunción de elementos cognitivos, afectivos y relacionales, es decir, es la persona toda la que actúa” (DGCyE, Res. 6590/95). De modo similar se expresa la especificidad de la disciplina en el Documento Curricular de Polimodal: “Actualmente la Educación Física se concibe comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal y motriz, interpretándola como síntesis de la disposición personal para la acción en el medio natural y social, y en interacción con él” (DGCyE, res. 4625/98).

Particular énfasis se pone en el aspecto relacional, en lo referente a la función comunicacional y expresiva del cuerpo, lo que genera un acercamiento entre la Educación Física y la Artística, que tanto en sus CBC de Teatro como de Danza - Expresión corporal refieren a un lenguaje corporal:

favorecer el desarrollo de las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo y del movimiento y la comprensión de su importancia para el desenvolvimiento personal y social así como el acceso a lecturas críticas de los mensajes referidos a los ideales corporales que permitan reformular los significados socialmente atribuidos al cuerpo y proporcionen instrumentos para gestar sus propios valores estéticos. (Ministerio Cultura y Educación de la Nación –MCEN–, 1997)

No solo se postula la función comunicativa como algo que excede lo biológico, sino que se atiende a una idea crítica de la educación corporal, a como también sostiene el

Documento Curricular bonaerense de Polimodal de Teatro “la representación del cuerpo como producto cultural” y a la posibilidad de pensar, ya no en un disciplinamiento del cuerpo para docilizarlo en consonancia con los requerimientos socio-económicos, sino en la posibilidad de conceptualizar el cuerpo como herramienta crítica de ese contexto socio-económico. Vemos entonces también cómo motricidad y crítica se integran en una propuesta educativa:

En referencia a aquellos objetivos propuestos específicamente para la Educación física, emergen aspectos relevantes, referidos a la consideración de las prácticas de la especialidad como importantes para, el desarrollo integral del educando, el logro de su salud psicofísica y de una actitud reflexiva y crítica, a la vez que la valoración de la práctica sistemática, en función de motivar al sujeto para orientarlo hacia una educación permanente, que trascienda la escolarización obligatoria. (DGCyE, Res. 4625/98)

Por otra parte, se incluye dentro de la integralidad a la dimensión emocional, con especial foco en la adolescencia:

Es en este periodo de búsqueda y de cambio, cuando los lenguajes artísticos, en el marco de la educación integral, se transforman en instrumentos canalizadores de sentimientos, emociones, afectos e ideas. (MCEN, 1996)

## **Diseños curriculares comunes en la LEN: cuerpo y educación integrales**

En consonancia con las definiciones de la LEPBA el diseño curricular de Educación Física común a todas las orientaciones plantea la siguiente definición de corporeidad:

La corporeidad constituye una dimensión significativa del ser humano, ya que no hay vida posible si no es mediante el cuerpo que se va construyendo en el transcurso de la existencia. Esta construcción es simultáneamente orgánica y subjetiva y se produce en un desarrollo donde ambos aspectos se influyen en forma mutua y constante, constituyendo la corporeidad de cada sujeto. (Bracchi y Paulozzo, 2011e: 9)

La corporeidad no es planteada ya como un mero espacio de fisicalidad, ni como una dimensión complementaria de lo humano sino como integralmente constitutiva. También aquí se plantea al cuerpo como un espacio que excede la lógica individual y de individuación, y al movimiento como algo que excede una acción motriz carente de significado:

Al intervenir pedagógicamente sobre la corporeidad y la motricidad, la Educación Física contribuye a la formación integral de los jóvenes, al tener en cuenta –además de sus manifestaciones motrices visibles– la conciencia, la inteligencia, la percepción, la afectividad y la comunicación. Estas competencias hacen posible que las prácticas se realicen con sentido y significado y esta propuesta posibilita que los estudiantes se vinculen con otros grupos de la comunidad –clubes, sociedades de fomento, centros comunitarios, etcétera–, organicen y desarrollen proyectos de intervención comunitaria con sentido crítico y transformador. (Bracchi y Paulozzo, 2011e: 10)

Convergiendo con los diseños de los años noventa, se hace referencia a la dimensión afectiva en las materias relacionadas con el movimiento. A su vez, se hace gran hincapié en su rol crítico:

Lograr este tipo de aprendizaje en Educación Física supone que los jóvenes realicen una apropiación crítica de los contenidos que se les presentan en las clases para poder operar con ellos, de modo que los saberes específicos en el marco de esta materia trasciendan la dimensión de lo procedimental y lo vivencial, así como del hacer por el hacer mismo sin importar su fundamentación o justificación. (Bracchi y Paulozzo, 2011e: 21)

Aun sosteniendo el carácter práctico, el aspecto vivencial de las materias del caso, se busca enfatizar en las posibilidades de conceptualización que esas prácticas ofrecen:

Que la asignatura se estructure a partir de la experimentación corporal, no significa, sin embargo, que no se trabaje la conceptualización. La propuesta es abordar los contenidos conjuntamente desde la experimentación práctica y la fundamentación conceptual. (Bracchi y Paulozzo, 2011e: 21)

El trabajo conjuntamente práctico y teórico da cuenta de la ruptura de la compartimentación de los saberes sobre el cuerpo en materias teóricas y materias prácticas, y en un mismo movimiento, de la ruptura con la división entre cuerpo y mente.

Nos llama la atención la mención explícita a ciertas limitaciones materiales para la implementación de lo planteado en los documentos. Por caso, el reconocimiento de la relativa baja oferta escolar en lo que a los lenguajes artísticos vinculados con el movimiento respecta:

Tanto en la Educación Primaria como en el Ciclo Básico de la Escuela Secundaria, los recorridos de los jóvenes en el campo de formación en arte se enseñan en

forma alternada en distintas materias, con predominio de Plástica-Visual y Música. (Bracchi y Paulozzo, 2011f: 41)

La propuesta educativa busca que los estudiantes transiten por todos los lenguajes artísticos contemplados (Danza, Música, Plástica-Visual, Teatro). Sin embargo, no se deja de reconocer el peso específico de las materias tradicionalmente incluidas en la educación artística común. La elección institucional de los lenguajes artísticos parece no poder desconocer, entre otras cosas, la planta docente que posee, ni la mayor tradición formativa en profesorado de música y plástica frente a danza y teatro. Círculo de la escolaridad básica y la superior.

## Los diseños de las orientaciones: hacia otra escuela (im)posible

Llegamos finalmente al análisis de los diseños curriculares de las orientaciones mencionadas. Muchas de las definiciones son compartidas con los diseños comunes. Sin escatimar en continuidades destacaremos algunas particularidades de las orientaciones.

Continuando con lo antedicho es significativo observar otra limitación manifiesta en el diseño curricular de la orientación en Educación Física de la Escuela Secundaria Bonaerense:

Si bien las acciones motrices pueden ser sencillas (desde el punto de vista técnico) *debido a la adaptación de las mismas a las condiciones de infraestructura y de escasa disponibilidad de materiales con que se cuenta en general*<sup>4</sup>, sus fundamentos, reglas y principios deben

---

4 La cursiva es nuestra.



ser motivo de estudio y recuperación en las clases.  
(Bracchi y Paulozzo, 2011a: 42)

El propio documento oficial asume las dificultades de la aplicación de lo planteado. Tales dificultades no hacen mella en la propuesta, en todo caso se contemplan como condición, se las incorpora como parte constitutiva de la concepción educativa.

De un modo aún más estrecho se da la relación entre la concepción de sujeto y la concepción educativa. La concepción integral del sujeto sigue manifestándose. Por caso, dentro de los núcleos temáticos de la materia *Educación Física y Corporeidad* de la orientación en Educación Física, nos encontramos con la siguiente definición de corporeidad: “La corporeidad es el modo de ser del hombre, con todas sus dimensiones: cognitiva, sensorial, emocional, social, motriz y orgánica” (Bracchi, 2010: 34). Esta multiplicidad de dimensiones abarcadas por la corporeidad se replica en el modelo educativo planteado:

Una configuración pedagógica de carácter integrador se define como la unidad institucional y organizacional, con identidad y sentido propios, que estructura la educación de un modo articulado. Propone la superación de modelos de estructuras segmentadas, desarrollos desiguales y rupturas entre los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. La condición de configuración busca dar cuenta de una propuesta educativa que se define política e ideológicamente, en la que sus partes se conciben articuladas como una totalidad. (Consejo Federal de Educación –CFE–, Res. 142/11, Anexo VI)

Podemos ver cómo la integralidad no solo se da en la ruptura del dualismo cuerpo-mente, sino en la del

dualismo teoría-práctica. El concepto de práctica toma un significado que adquiere protagonismo en la denominación misma de las materias (por ejemplo *Prácticas Deportivas y Atléticoas* o *Prácticas Gimnásticas y Expresivas* e incluso *Prácticas del Lenguaje*). El Marco General de la orientación en Educación Física sostiene que:

Al pensar en las prácticas y en los sujetos que las realizan en diversos contextos históricos, es posible dar cuenta de la heterogeneidad de experiencias e imaginarios culturales en relación a lo corporal y lo motor. Esta pluralidad se materializa en contenidos de enseñanza que necesariamente deben ser objeto de un abordaje práctico. (Bracchi y PauloZZo, 2011a: 15)

A su vez se postula como objetivo...

que los estudiantes comprendan los distintos imaginarios sobre el cuerpo que se constituyeron a lo largo del tiempo, para entender las características de los imaginarios actuales y vincularlos con las distintas prácticas corporales y motrices vigentes, desde una perspectiva crítica y enriquecedora. (Bracchi y PauloZZo, 2010, p. 29).

Podemos observar respecto de la LEN algo que sugiere un cambio profundo en la concepción del espacio-tiempo escolar. El Marco de Referencia para el Bachiller en Arte afirma que:

El uso de los espacios físicos será objeto de revisión, construyendo una nueva lógica. Teniendo en cuenta la necesidad de espacios con equipamiento y condiciones específicas para el aprendizaje de los lenguajes/disciplinas artísticas, se promoverán prácticas de creciente

autonomía por parte de los alumnos, posibilitando el acceso a esos espacios. Asimismo, y en cumplimiento con la Resolución 120/10 CFE, la organización pedagógica podrá incluir la articulación con instituciones especializadas en arte de la comunidad, promoviendo que los alumnos puedan acceder a nuevas formas de aprendizaje. (CFE, Res.142/11, Anexo VI, p, 24)

Mientras que en el Marco de Referencia para el Bachiller con orientación en Educación física se sostiene que:

En relación con la distribución de los espacios curriculares en la denominada caja curricular se debe considerar la necesidad de construir un proyecto de enseñanza integrado que evite polarizar entre turno/contraturno la formación general y específica de la orientación. Se espera el desarrollo de una propuesta que, en lugar de fragmentarse, construya una cultura y un clima institucional en los que la orientación se manifieste en forma permanente. (CFE, Res.142/11, Anexo V)

Estas propuestas permiten pensar en una nueva configuración del escenario y en parte de la gramática escolar, que excede incluso la lógica del taller técnico o del patio de ejercicios, como espacios específicos utilizados, a su vez, en tiempos específicos.

## **A modo de cierre**

Aún con una brecha de análisis no saldada, encontramos un desplazamiento conceptual desde los orígenes del sistema escolar hasta la actualidad. No solo en lo que tiene que ver con los componentes contemplados por la integralidad

(sea lo moral, lo intelectual y lo físico, sea lo intelectual, lo corporal y lo motriz) sino también en como esos componentes se articulan. Más allá de muchas continuidades, la educación corporal se ha dejado de pensar en los documentos oficiales (al menos desde los años noventa) como mera complementariedad.

El cuerpo emerge como espacio indivisible de la integralidad. Aún con una coyuntura política cambiante, las concepciones de cuerpo e integralidad muestran una continuidad en las décadas analizadas, lo que nos indica que algunas concepciones divergen de los tiempos políticos y pueden sostenerse en un proceso histórico de mayor amplitud. Esto no impide destacar el énfasis puesto en el individuo (contemplado de todos modos como actor social) en los documentos de la década de 1990 y en la comunidad en los documentos de la década del 2000.

También podemos observar cierta ruptura en la compartimentación disciplinar. El cuerpo pasa a ser objeto de estudio de materias como Psicología y Filosofía, se reclama un trabajo sobre la conciencia y expresividad corporal, así como en la reflexividad teórica y en el pensamiento crítico en Educación Física, se abren espacios de la práctica y la crítica corporal en las Artes del Movimiento. Podemos suponer un principio del fin de la hegemonía (no así de la persistencia) del *homo gymnasticus* (Scharagrodsky, 2011) en la educación escolar práctica de los cuerpos. También un viraje fuerte en lo que a la educación teórica respecta, como insinúa el caso de la materia Biología, Genética y Sociedad.

En esta lucha de discursos, prácticas y políticas, se ponen en juego sentidos estructurales de la empresa educativa. Atender a esta relación entre cuerpo e integralidad puede brindarnos un mapa orientativo, así como una herramienta de intervención en cuestiones que van desde la específica implementación de una ley como la de Educación Sexual

Integral (ESI) hasta – incluyendo a esta última– un replanteo radical de la escuela tal como la conocemos. Los tiempos y los espacios de la escuela se ponen en cuestión, entre otras cosas, al ritmo de una virtualidad que resuena en las corporalidades. Esa puesta en cuestión nos sitúa entre los repliegues de un pasado siempre mejor y las promesas de una innovación utópica y dislocada, para permitirnos pensar otra escuela posible a partir de esta escuela que somos.

## Bibliografía

- Aisenstein, A. (2006). *Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX*. En *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Buenos Aires, Prometeo.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En *Educação & Sociedade*, vol. 32, núm. 115, pp. 339-356. Campinas, CEDES.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Galak, E. (2012). *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. UNLP, La Plata, Argentina.
- Gleyse, J. (2011). La metáfora del hombre máquina en la educación física en Francia (1835-1935). En Scharagrodsky, P. (comp.), *La invención del "homo gymnasticus"*. Buenos Aires, Prometeo.
- Grinberg, S. (2014). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona, Planeta.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.

Scharagrodsky, P. (comp.) (2011). *La invención del "homo gymnasticus": Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en Occidente*. Buenos Aires, Prometeo.

Terigi, F. (2012). Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar. En Frigerio, G., Diker, G. (comps.), *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Paraná, La Hendija.

## Normativas

Bracchi, C. (coord.) (2010). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES4: Orientación Educación Física*. La Plata, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

Bracchi, C., Paulozzo, M. (coord.) (2011a). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES5: Orientación Educación Física*. La Plata, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

———. (2011b). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES6: Orientación Educación Física*. La Plata, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

———. (2011c). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES6: Orientación Arte*. La Plata, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

———. (2011d). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES6: Orientación Ciencias Naturales*. La Plata, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

———. (2011e). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6to Año: Educación Física*. La Plata, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

———. (2011f). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 5to Año: Arte*. La Plata, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

CFE, Resolución 142/11, Anexo V. Marco de Referencia: Bachiller en Educación Física.

CFE, Resolución 142/11, Anexo VI. Marco de Referencia: Bachiller en Arte.

Congreso de la Nación Argentina (14 de abril de 1993). Ley Federal de Educación [Ley 24195 de 1993].

Congreso de la Nación Argentina (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].

Congreso de la provincia de Buenos Aires, Argentina. (2007). Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires. [Ley 13688 de 2007].

DGCyE, Resolución 6590/95 Documentos Curriculares EGB.

DGCyE, Resolución 4625/98, Contenidos y Expectativas Nivel Polimodal Orientación Arte, Diseño y Comunicación.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. (14 de febrero de 1995). Ley Provincial de Educación. [Ley 11612 de 1995].

MCEN (1996). CBC para la Educación Polimodal. Educación Artística. República Argentina.

MCEN (1997). CBC para la Educación Polimodal. Educación Física. República Argentina.





## Capítulo 2

# Una lectura de la conflictividad atravesada por los cuerpos jóvenes a partir de la mirada de estudiantes secundarios

*Ezequiel Szapu*

### Introducción

Las peleas, los insultos, las burlas, los golpes, los prejuicios, la estigmatización, todo pasa por el cuerpo. Así como el conflicto es inherente a las relaciones humanas, no puede dejar de pensarse que gran parte de los mismos toman lugar en la corporalidad de los jóvenes. El cuerpo es el lugar donde se encarna la conflictividad. Es allí donde se tejen múltiples subjetividades.

Es por ello que cobra vital relevancia abordar las dimensiones emocionales, socio-psíquicas y corporales de la subjetividad en la dinámica de las interacciones en la escuela a la hora de intentar comprender las relaciones sociales que en ella tienen lugar.

Pero para lograr este acercamiento, debe primero ponerse en claro cuál es la concepción de cuerpo desde la que parte este escrito. Se focaliza en esta línea investigativa, en la idea de la corporalidad como una construcción social. El cuerpo no es entendido como un ente exclusivamente biológico, ni tampoco como una propiedad del sujeto que lo separa

y diferencia de la sociedad. Se lo entiende más bien desde una perspectiva que engloba en él aspectos sociales, cuestión que se abordará en el primer apartado acercándonos hacia una mirada más centrada en las y los jóvenes objeto de esta investigación. Luego se retomará la voz de las y los estudiantes para iluminar algunos puntos de contacto entre los conflictos y la corporalidad. A continuación, se abordará la idea del rostro como lugar privilegiado en la interacción social, intentando atender a las funciones del mismo en el establecimiento de vínculos o en situaciones de conflicto. Previo a las palabras finales, se intentará esbozar, de manera breve, cuál es la importancia de abordar el cuerpo junto con las emociones en la relación individuo-sociedad.

Siguiendo a autores como Le Breton, Elias, Bourdieu y Goffman, entre otros que irán dando letra a este desarrollo teórico, se intentará entonces defender la idea de un cuerpo que no sea visto como una frontera que separa al hombre de su entorno, sino, por el contrario, que sea comprendido en su función de mediador entre el individuo y la sociedad.

Se retomará en este recorrido la voz de las y los estudiantes, que fueron recogidas a través de ocho entrevistas focales realizadas a jóvenes de tercer y sexto año. Los *focus groups* fueron realizados en el marco del Programa de Investigaciones *Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos* dirigido por la doctora Carina Kaplan, del cual formo parte desde el año 2012. Se realizó, en esta tanda, un total de 8 entrevistas grupales, cuatro en una escuela de la localidad de Ciudad Evita, partido de La Matanza y los otros cuatro en una escuela de las afueras de la Ciudad de La Plata. Ambos establecimientos se encontraban en zonas urbano-periféricas.

Se seleccionaron de cada escuela grupos de tercero y de sexto año, siempre de composición mixta y de carácter voluntario por parte de los estudiantes. Todos fueron filmados para

su desgravación y se tomaron en cámara Gesell bajo la observación de integrantes del equipo.

Si bien la temática de la guía de preguntas, elaborada por el equipo de investigación, abarcaba varios aspectos de los trabajados en el programa y no exclusivamente aquellos relacionados con el cuerpo en forma directa, el material obtenido a partir de las entrevistas resulta muy fructífero a la hora de contrastarlo con las ideas teóricas que aquí se pretende retomar.

## Cuerpo y subjetividad en jóvenes de sectores marginales

... los estudios sobre el cuerpo y la subjetividad suelen ir juntos en el intento por superar las concepciones dualistas de la modernidad.

Bravin, 2013: 266

Intentando alejarse de las miradas dualistas (cuerpo-alma, cuerpo-individuo) que ocuparon un lugar importante en la *teoría social*, se intentará sostener aquí que el cuerpo es además una experiencia subjetiva donde se tensionan el *ser un cuerpo-poseer un cuerpo* (Le Breton, 2002).

El cuerpo es un fenómeno sociocultural con historia: “existe un tratamiento social del cuerpo o, lo que equivale a decir, que lo social se encarna en el cuerpo” (Kaplan, 2013: 51). Asimismo, nuestro cuerpo “... está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales” (Scharagrodsky, 2007: 2).

Pero aún antes de iluminar el costado simbólico y social del cuerpo, es importante recordar que sin él no existiría el hombre, no existiría el alma, “... sin cuerpo, no hay individuo; sin un cuerpo socialmente apto, no hay agente; sin cuerpo, no

existe la posibilidad de que el individuo se conozca en tanto sujeto” (Scribano y Vergara Mattar, 2009: 413). Cuando vemos a los demás, no encontramos en ellos espíritus separados de su cuerpo, sino que los conocemos a través de sus miradas, sus gestos, sus palabras, su acento, su silueta; que si bien, no los reducimos a lo meramente observable, nuestra percepción no puede desligarse de su corporeidad.

A través de sus estudios sobre los significados del cuerpo humano para las diversas culturas, David Le Breton (1998, 2002) lo entiende como portador de significados sociales tácitamente acordados. El cuerpo, en tanto relación social, se presenta como espejo de lo social, “se trata de signos diseminados de la apariencia que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado, sin que uno lo quiera, bajo determinada marca moral o social” (Le Breton, 2002: 81).

Es interesante para complementar esta concepción sobre la corporalidad abordar la noción de *hexis corporal*, definida como expresión del sentido que se tiene del propio valor social en la dinámica del espacio social (Bourdieu, 1991a). En tanto que esquema postural, el hábito corpóreo “es a la vez singular y sistemático, porque es solidario con todo un sistema de objetos y está cargado de un cúmulo de significaciones y de valores sociales” (Bourdieu, 1991b: 109). En la clásica investigación de Bourdieu y Saint Martin sobre Las categorías del juicio profesoral se afirma que:

... los juicios que pretendan aplicarse a toda persona, tienen en cuenta, no solo la apariencia física propiamente dicha, que siempre está socialmente marcada (a través de los indicios tales como la corpulencia, el color, la forma de la cara), sino también el cuerpo tratado socialmente (con la ropa, el adorno, el cosmético y sobre todo los modales y el porte), que es percibido

a través de las taxonomías socialmente constituidas, que son percibidas como signo de la calidad y del valor de la persona... (1998: 4)

A su vez, Richard Sennett (2010) señala que en las sociedades contemporáneas lo que caracteriza a las interacciones sociales a partir de las experiencias corporales es la falta de contacto o “temor al roce” ante la aparición de un extraño. Más explícitamente señala que:

Las imágenes paradigmáticas de “el cuerpo” tienden a reprimir la conciencia mutua y sensata, especialmente entre aquellos cuyos cuerpos [que] son diferentes. Cuando una sociedad [...] habla de manera genérica acerca de “el cuerpo”, puede negar las necesidades de los cuerpos que no encajan en el plan maestro. (Sannett, 2010: 26)

En esta línea y en un contexto nacional, las investigaciones de Carina Kaplan y su equipo, dan cuenta de las relaciones entre las taxonomías y clasificaciones escolares y la dinámica de la estigmatización (Kaplan, 1992, 1997, 2008). Las etiquetas o prejuicios (juicios tácitos, inconscientes desde un punto de vista sociológico) sobre el alumno violento pueden funcionar como metáforas sociales que simbolizan lo marginal. Así,

Las categorías de etiquetamiento no pueden ser consideradas como intrínsecas de ciertos sujetos o grupos (ni siquiera la atribución de rasgos físicos) sino que son cualidades percibidas socialmente donde se establece el juego entre grupos superiores e inferiores, entre el sentimiento de mayor y menor valía social, entre autoimágenes diferenciadas. (Kaplan, 2009: 7)

Autores como Reguillo Cruz (2000), Kaplan (2006) y Cerbino (2012) sostienen que, a principios de la década de 1990, se produjo una operación semántica a través de la cual las y los jóvenes fueron percibidos como “delincuentes” y “violentos”, cuestión que no es novedosa desde una perspectiva de larga duración. Muchembled (2010), en *Una Historia de la violencia. De final de la Edad Media a la actualidad*, demuestra cómo se ha asociado la categoría de juventud con la de violencia delictual o violencia juvenil. En Argentina, el vínculo entre delito y juventud se ha encarnado más contemporáneamente en la figura estética de los “pibes chorros” (Pegoraro, 2002; Miguez, 2004, Tonkonoff, 2007, Kessler, 2009). Este etiquetamiento no se asigna por igual para todos los jóvenes, sino fundamentalmente para aquellos que forman parte de los sectores subalternos cuyas conductas y expresiones entran en conflicto con el orden establecido desbordando los modelos de juventud legitimados (Urresti, 2000; Balardini, 2004; Chaves, 2005; Kaplan y Bracchi, 2013). Así, subyace una doxa criminalizante hacia las y los jóvenes que “...tiene una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre” (Kaplan, 2011: 97).

## **Conflicto y cuerpo. Relaciones a partir de la vos de las y los jóvenes estudiantes**

El estudio sociológico de las técnicas del cuerpo es un comienzo fructífero siempre que se precise que, aunque el cuerpo sea un instrumento, no por eso deja de ser menos el hecho del hombre y, por lo tanto, se origina en la dimensión simbólica

Le Breton, 2002: 46

La dimensión simbólica que menciona el autor en la cita que encabeza este apartado, queda expresada en la forma en que nos presentamos hacia los demás, en la hexis corpórea y se hace *visible* cuando, a través de una determinada vestimenta, accesorios (tatuajes, piercings) y otras *formas de llevar al cuerpo*, este último manifiesta tanto una identidad como el sistema de clasificaciones sociales en el que está inserto.

De estas ideas es que se desprende una de las hipótesis más fuertes de la investigación que da paso a este capítulo, y es la que sostiene que los vínculos entre los estudiantes están mediados por el cuerpo. Para poder sostener esta idea resulta de interés retomar cuáles son, según los propios jóvenes, las causas de discriminación o las burlas que dan inicio, en muchos casos, a situaciones de violencia física:

- » Por ser gordo (tercer año)
- » ... A mí me cargan por ser petisa (tercer año)
- » Es negra y paraguaya... (tercer año)
- » Ella me discrimina a mí, porque dice que soy rocha<sup>1</sup>, yo no soy rocha y yo le digo que soy una chica común que se viste como le gusta (sexto año)
- » Te humillan todo el tiempo, porque no tenés zapatillas de marca (tercer año)

Aquí recuperamos, en palabras de las y los alumnos, cómo los conflictos en la mayoría de los casos tienen su punto de partida en la corporalidad. Al expresar los motivos que generan

---

1 Forma despectiva de llamar a una persona de clase baja. Es un acrónimo de chorro (lunf.: ladrón).

peleas o conflictos entre ellos, las y los estudiantes hacen mención en gran medida a rasgos corporales de distinto tipo.

Si miramos con atención, podremos clasificar dichos rasgos en dos grandes grupos a los que hace mención Le Breton al hablar de los constituyentes del cuerpo:

El primer constituyente de la apariencia responde a modalidades simbólicas de organización según la pertenencia social y cultural del actor. Estas son provisionarias, ampliamente dependientes de los efectos de la moda. Por el contrario, el segundo constituyente refiere al aspecto físico del actor, sobre el cual este dispone solamente de un estrecho margen de maniobra: talla, peso, cualidades estéticas, etcétera. (2002: 80)

Gordo, negra, petisa vendrían a formar parte del segundo grupo, en el cual el margen de acción de los actores es más limitado; mientras que usar zapatillas de marca o ser “rocho”, se corresponderían con el primero de los constituyentes.

Ahora bien, más allá de poder corresponder estos rasgos con los constituyentes de la apariencia que desarrolla Le Breton, es interesante notar que los calificativos de ambos grupos funcionan como elementos que desacreditan a la persona en su totalidad. Un único rasgo funciona de manera determinante a la hora de emitir juicios respecto a un individuo. Al respecto unos alumnos nos contaban lo siguiente:

B3: –Que lleves una campera Nike o una visera Adidas no significa que mataste a cinco personas o que robas-te cinco bancos como piensa la mayoría de la gente.

B5: –Es verdad lo que dice, yo llevaba una gorrita como usaríamos acá cualquiera, y allá los pibes de Capital me



tratan como un delincuente... (Extracto de focus group a alumnos de sexto año)<sup>2</sup>

Las marcas corporales operan inferiorizando a personas y grupos en un proceso de estigmatización que tiene consecuencias subjetivas sobre los individuos y sus formas de vincularse. Goffman habla en este sentido del estigma como una categoría relacional que hace referencia a un atributo profundamente desacreditador que cobra significado en la interacción social.

El término estigma será utilizado, pues, para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos. Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo. (2008: 13)

El atributo, ya sea la vestimenta, el color de piel o cualquier otro, no es desacreditador en sí mismo. Sino que lo es en la interacción con los demás. A su vez, es importante resaltar que esa desacreditación funciona, al mismo tiempo, inferiorizando a unos y reafirmando la posición de otros (que por lo general son los encargados de estigmatizar).

Para acercarse a una mayor comprensión de lo anteriormente descrito, es interesante pensarlo a través del concepto de figuraciones que desarrolla Elias en su obra *Sociología fundamental* (2008). Las figuraciones son entramados de interdependencia constituidos por grupos de individuos en los cuales se dan equilibrios de poder más o menos inestables y del tipo más variado (familias, escuelas, ciudades). Es así

---

2 E: Entrevistador; A: Alumna; B: Alumno.

como los cuerpos tratados socialmente, incluyendo la vestimenta, los adornos (piercings, tatuajes), etcétera demarcan una ruptura entre dos configuraciones que se diferencian y que podemos nombrar como “ellos” y “nosotros”. El mismo Norbert Elias junto con John Scotson, en su estudio de caso publicado como *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* (2003), describen las relaciones de poder entre dos grupos estructuralmente similares (que comparten clase, nacionalidad y etnia) de una pequeña comunidad. La socio-dinámica de la estigmatización permite advertir cómo el grupo *establecido* tiende a erigirse a sí mismo como un grupo humano de orden superior con respecto a los *forasteros-excluidos*, y a su vez, de qué modo estos últimos llegan a sentirse avergonzados de su menor valor humano e inferior posición como se lee en el relato citado, donde los jóvenes manifiestan un sentimiento de rechazo e inferiorización. Según los planteos de los autores, uno de los recursos utilizados por los *establecidos-incluidos* es la asignación de *etiquetas* a partir de ciertos rasgos corporales atribuidos al otro grupo:

... en todas las sociedades los individuos disponen de un abanico de términos para estigmatizar a otros grupos. Estos términos resultan significativos únicamente en el contexto de unas relaciones específicas entre establecidos y forasteros. En el mundo anglosajón, “negro” (*nigger*), “judío” (*jid*), “italiano” (*wop*), “tortillera” (*dike*) o “papista” (*papist*) son tan solo algunos ejemplos. (Elias y Scotson, 2003: 228)

Los conflictos están en una estrecha vinculación con una determinada apariencia física, una estética corporal que funciona aquí como medio de presentación frente a los demás, que lleva a una mirada que es percibida como estigmatizante y cargada de significaciones, dejando marcas subjetivas en

quienes son depositarios de las mismas. Así, las y los jóvenes entrevistados manifestaban el modo en que a través de su apariencia física y rasgos como la vestimenta (zapatillas, gorra) son inferiorizados y excluidos de un “nosotros”, constituyéndose en un “ellos”. Ciertos atributos considerados como inferiores (en nuestro caso particular atributos relacionados con la corporalidad) son vinculados a otras características de la persona que, funcionando como prejuicios, sirven para segregarse al que es diferente. En palabras de Wieviorka:

... el racismo consiste en caracterizar un conjunto humano mediante atributos naturales, asociados a su vez a características culturales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar algunas prácticas de inferiorización y exclusión. (2009: 13)

Podemos concluir este apartado retomando las ideas de Scribano y Figari (2009), quienes sostienen que el cuerpo es el locus de la conflictividad y el orden. Es el lugar y topos de la conflictividad por donde pasan buena parte de las lógicas de los antagonismos contemporáneos. Podemos afirmar así, que las marcas del cuerpo funcionan como metáforas sociales que cristalizan los procesos de inclusión y exclusión (Kaplan, 2013).

## **El rostro como centro de las miradas**

Por la amplitud de su expresión y su posición predominante en el cuerpo, por su conformación, especialmente por la presencia de los ojos, el rostro es la morada de los sentidos por excelencia.

Le Breton, 2010: 92

Además de rasgos vinculados con el tratamiento social del cuerpo, como ser la vestimenta, los adornos corporales, etcétera pudo observarse durante las entrevistas grupales, el modo en que ciertos rasgos físicos y, específicamente aquellos vinculados con el rostro, son también motivo de pelea. Ejemplo de ello fue la justificación que manifestó un grupo de alumnos que agredía físicamente a otro, *“le pegamos porque tiene cara de pobre”*. Al respecto, Le Breton argumenta que:

El racismo podría definirse casi de modo elemental por la negación del rostro del Otro, en la medida en que a este se lo priva de su diferencia infinitesimal para transformarse en representante anónimo cristalizador en sí mismo de la categoría odiada. (2010: 89)

El rostro comienza y termina por convertirse en un elemento diferenciador del “ellos” y el “nosotros”. Funciona, en este caso, como elemento en el cual se depositan las excusas para diferenciarse, excluyendo al “ellos” y reafirmando el “nosotros” en un mismo proceso. El rostro, que nos hace a todos semejantes, pertenecientes a la especie humana, sirve también para distanciar al “pobre” y dejarlo excluido.

Continuando con el rostro prestemos atención al siguiente fragmento de entrevista:

E: –¿Llega a haber peleas grandes por una mujer?

A1: –Más las chicas por un chico.

E: –¿Más las chicas por un chico se pelean?

A1: –Claro.

E: –¿Piñas?

**A2: –No, se cortan.**

**E: –¿Cómo se cortan?**

**A2: –Se cortan acá [señalándose la cara]**

(Extracto de focus group a alumnos de 3er año)<sup>3</sup>

En este extracto se vislumbra un fenómeno que observamos con frecuencia en los relatos de los estudiantes, en el que se deja traslucir el modo en que gran parte de los conflictos no solo se originan en el cuerpo, sino que también se depositan en él. Cerbino propone “... interpretar el cuerpo y el rostro como lugares especialmente significativos en los que se inscriben las marcas de las violencias, tanto las actadas como las percibidas” (2012: 43). Es a través de la mirada o las burlas, muchas veces con relación a aspectos físicos, que se da origen a conflictos que, al no ser abordados y resueltos, devienen en peleas, pasando de una violencia verbal e incluso simbólica, a la física.

Pero también vale la pena resaltar de este relato, el valor de la acción en la cual desembocan los conflictos, ya que está cargada de violencia física pero también tiene aspectos simbólicos. Cortar la cara tiene un significado particular. Con este acto se está atacando al rostro, la facción del cuerpo más visible, el elemento a través del cual cada individuo es identificado como particular y diferente de los otros. Es atacar la belleza y dejar una marca visible que perdurará en el tiempo, evidenciando un conflicto pasado y dejando en claro quiénes fueron “vencedores” y quienes “vencidos”.

A través del rostro se lee la humanidad del hombre  
y se impone con toda certeza la diferencia ínfima que

---

3 E: Entrevistador; A: Alumna; B: Alumno

distingue a uno de otro [...] Todo rostro entrecruza lo íntimo y lo público. Todos los hombres se asemejan, pero ninguno es parecido a otro. (Le Breton, 2010: 119)

Así el rostro, en su doble función como igualador y diferenciador, puede ocupar también un doble rol en los conflictos al ser a la vez objeto y causa de agresiones.

## **Cuerpo y emociones en la relación entre individuo y sociedad**

... no es posible indagar y reflexionar sobre cuerpos-emociones por separado como si existiera alguna posibilidad de que unos no remitieran a las otras y viceversa.

Scribano, 2012: 95

Llegado a este punto, se hace hincapié en comprender al rostro y al cuerpo en su sentido relacional. Cuerpo y rostro no están separados del hombre y, por ende, de sus emociones. En los vínculos sociales, tanto el cuerpo como las emociones juegan un papel fundamental al establecer relaciones con los demás y en la construcción de la propia subjetividad. La intención de este apartado será ilustrar este vínculo teniendo en cuenta la voz de los estudiantes, iniciando por el testimonio de una alumna:

... mi mamá trabaja en casa de limpieza porque es de lo único que consiguió, y más de una vez yo tuve que ir, es más, me quedo en la casa de las patronas a dormir y las minas te tratan re bien. Vos le preguntás a mi mamá qué dicen las patronas de mí, maravillas, por-

que vos podés vestirse de una determinada manera Porque yo acá hablo mal, pero si estoy con una patrona de mi mamá le hablo con respeto. (Extracto de focus group a alumnos de sexto año)

En este último fragmento, la alumna relata su experiencia en casa de la patrona de su madre. Manifiesta su estrategia para ser aceptada por personas desconocidas y de diferente sector social. Vestirse de determinada manera, e inclusive hablar más formalmente, son algunas de las acciones que ella identifica como necesarias para ser aceptada por un otro. Cambiar su apariencia, su modo de presentación, es parte de lo necesario para no sentirse excluido en un ámbito diferente al habitual. Esta misma alumna nos relataba otra experiencia en la cual, contrariamente a lo vivido con la patrona de la madre, experimentó la exclusión en carne propia:

Yo te juro que cuando fui con mi hermano [al shopping], a comprar ropa sabés que no nos dejaron pasar, o vienen y se le ponen dos al lado, imaginate. Y encima más de una vez le dijimos, “ahora viene mi mamá y vamos a sacar con la tarjeta” y nosotros íbamos eligiendo porque siempre hicimos eso, mi mamá iba a pagar la cuenta y nosotros íbamos a elegir la ropa directamente. Sabes qué vergüenza nos hacían pasar los chabones, se nos ponían al lado. Una vuelta mi hermano se re calentó porque eran como tres que tenía al lado de él. Yo me siento así y el chabón se me pone al lado, entonces mi hermano le dice, “amigo, no te vamos a robar...”. (Extracto de focus group a alumnos de sexto año)

En un ámbito diferente, menos controlado, la misma alumna junto con su hermano vivieron una situación en la

cual se sintieron rechazados, estigmatizados a partir de su apariencia física, su modo de vestir. Inclusive otro alumno destacaba en la charla que los discriminan “por usar la ropa que ellos mismos venden”. Lo que hace pensar que no es solo la ropa, sino que la imagen viene acompañada de otros rasgos como puede ser el color de piel, los rasgos faciales, la actitud corporal, entre otros.

Pero vale la pena destacar de esta última situación que la alumna en cuestión manifiesta haber sentido vergüenza. En *El proceso de civilización* (1987), Elias identifica sentimientos como el de vergüenza, miedo o repulsión ocupando un papel fundamental en el proceso que da nombre al trabajo.

Para introducir esta línea de pensamiento, vale la pena detenerse en una serie de preguntas que se hace Elias en torno al cuerpo al desarrollar sus ideas respecto al proceso de civilización:

La idea del individuo aislado de que es un *homo clausus*, un mundo cerrado en sí mismo que en último término existe en completa independencia del ancho mundo exterior, determina la imagen del hombre en general. Todos los demás individuos se nos presentan también como *homo clausus* y su núcleo, su esencia, su auténtico yo se manifiesta, en todo caso, como algo que está encerrado en su interior, aislado del mundo exterior y de los demás seres humanos por medio de un muro invisible. Sin embargo, casi nunca se menciona el carácter de este muro y, desde luego, jamás se da una explicación de él. ¿Es el cuerpo un recipiente en cuyo interior se encuentra encerrado el auténtico yo? ¿Es la piel la línea fronteriza entre el “interior” y el “exterior”? ¿Qué es la cápsula en el ser humano y qué lo encapsulado? (1987: 34)



A partir de estos interrogantes, el autor apunta la mirada hacia el papel del cuerpo en la relación entre individuo y sociedad. ¿Sería este el límite, la frontera, entre un individuo y la sociedad que lo rodea? En torno a esta relación, a la cual Elias otorga singular importancia y a partir de la que se diferencia de otras teorías, plantea como erróneo pensarlos por separado. No sería correcto pensar por un lado a la sociedad y por otro al individuo como proponen pensamientos de teóricos pertenecientes a campos como la psicología, la filosofía e incluso la sociología misma.

Parece como si únicamente pudiéramos elegir entre enunciados teóricos para los cuales el individuo aislado más allá de la sociedad es lo auténticamente existente, lo único real (mientras que la sociedad se ha de entender como una abstracción, como lo que no existe auténticamente) y otros enunciados teóricos que interpretara la sociedad como “un sistema”, como un “hecho social *sui generis*”, como una realidad de tipo peculiar más allá de los individuos... Para encontrar una solución a este callejón sin salida de la sociología y de todas las ciencias humanas es necesario poner igualmente de manifiesto la insuficiencia de ambas representaciones, la representación de un individuo fuera de la sociedad y la de la sociedad fuera de los individuos. (1987: 35)

Individuo y sociedad funcionan como entidades en estrecha relación, donde una no puede pensarse por separado de la otra. Podríamos decir que al mismo tiempo que la sociedad está constituida por individuos, estos individuos están también constituidos por la sociedad. Al modificarse uno, se modifica también el otro. No puede por ejemplo concebirse un cambio en la sociedad sin ver cambios

también en los individuos que la conforman y viceversa. Entonces, a lo largo del proceso de civilización, sociedades e individuos van siendo modificadas a la par, como parte de un mismo proceso. Esta cuestión es fundamental a la hora de entender el papel del cuerpo en torno a las relaciones sociales y dejar de lado una mirada que lo posiciona en el lugar del límite o la frontera, para entenderlo como vínculo o mediador entre el individuo y su entorno.

## A modo de cierre

... el cuerpo no puede ser otra cosa que un medio de análisis privilegiado para poner en evidencia rasgos sociales cuya elucidación es de gran relevancia para el sociólogo como, por ejemplo, cuando quiere comprender fenómenos sociales contemporáneos.

Le Breton, 2002: 81

Abordar las dimensiones emocionales, socio-psíquicas y corporales de la subjetividad en la dinámica de las interacciones en la escuela resulta de suma relevancia a la hora de intentar comprender las relaciones sociales que en ella tienen lugar. Es en estas relaciones a través de las cuales se expresan los conflictos y las violencias en el ámbito escolar.

Los jóvenes parecen internalizar en su biografía social y en el encuentro con los otros, categorías estigmatizantes y asignarse dicha cualidad y un sentimiento de vergüenza y de autohumillación. Es importante, entonces, advertir en ellos dichos sentimientos y vivencias de inferioridad no solo en lo que dicen y hacen, sino también en la postura corporal o en el efecto de vergüenza producto de los mecanis-

mos y relaciones sociales de dominación simbólica.  
(Kaplan y Krotsch, 2014: 134)

Dicho esto, queda establecido respecto a los cuerpos que, más allá de ser “propiedad” del individuo, son las interacciones con los otros los que los van modificando. Rasgos de este enunciado se ejemplifican en los relatos citados previamente, los cuales nos permiten avanzar en el trabajo respecto a las dinámicas de estigmatización que operan desacreditando a los jóvenes y, particularmente, a aquellos cuyos cuerpos no se adaptan a las normas que el mercado y el sentido común clasifican como “normales”.

Si se quiere lograr un acercamiento hacia una comprensión de los procesos que atraviesan nuestros jóvenes a la hora de constituirse como sujetos, es de vital importancia tomar en cuenta los cuerpos y las emociones sin dejar de lado su costado social.

## Bibliografía

- Balardini, S. (2004). Políticas de juventud en argentina: balance y perspectivas. En Gerber, E. y Balardini, S. (coord.), *Políticas de Juventud en Latinoamérica: Argentina en perspectiva*. Buenos Aires, Fundación Friedrich Ebert.
- Bourdieu, P. (1991a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taratus.
- . (1991b). *El sentido práctico*. Madrid, Taratus.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. En *Propuesta Educativa*, año 9, núm. 19, pp. 4-18.
- Bravin, C. (2013). Cuerpo y subjetividad en el campo de la sociología de la educación: conquistas teóricas y nuevos desafíos. En Kaplan, C. V., *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 253-274. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carbino, M. (2012). *Pandillas juveniles. Cultura y conflicto de la calle*. Buenos Aires, El Conejo y Abya-Yala

Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. En *Última Década*, núm. 23, pp. 9-32.

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

———. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. En *Revista española de investigaciones sociológicas*, núm. 104, pp. 219-251.

———. (2008) *Sociología Fundamental*. Barcelona, Gedisa.

Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.

Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.

———. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y eficacia simbólica*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

———. (dir.). (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

———. (2008). *Talentos, dones e inteligencia: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.

———. (noviembre, 2009). *La asignación de etiquetas. La construcción social del [alumno violento]*. Ponencia presentada en XII Simposio Internacional Proceso Civilizador. Recife, Brasil.

———. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. En *Propuesta Educativa*, núm. 35, pp. 95-103.

———. (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan, C. V. (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 45-65. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Kaplan, C. V. y Bracchi, C. (2013). *Imágenes y discursos sobre los jóvenes*. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.  
En línea: <<http://www.jovenesyeducacion.com.ar/miradasalternativas/images/stories/imagenesydiscursos.pdf>> (consulta: 25-07-2017).

- Kaplan, C. V. y Krotsch, L. (2014). A educação das emoções na perspectiva de Norbert Elias. En Gebara, A., Juvenal Costa, C. y Sarat, M. (org.), *Leituras de Norbert Elias: Processo Civilizador, Educação y Fronteiras*. Maringá, EDUEM.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Le Breton, D. (1998). *Pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- . (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- . (2010). *Rostrros. Ensayo de antropología*. Buenos Aires, Letra viva e Instituto de la máscara.
- Miguez, D. (2004). *Los pibes chorros. Estigma y marginación*. Buenos Aires, Capital Intelectual.
- Muchembled, R. (2010). *Una historia violenta. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Buenos Aires, Paidós.
- Pegoraro, J. (2002). Notas sobre jóvenes portadores de la violencia juvenil en el marco de las sociedades post-industriales. En *Sociologías*, año 4, núm. 8, pp. 276-317.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Barcelona, Norma.
- Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Subsecretaría de Calidad y Equidad. Programa de Capacitación Multimedial. En línea: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf>> (consulta: 20-07-2017).
- Scribano, A. (2012). Sociología de los cuerpos/emociones. En *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, núm. 10, año 4, pp. 93-113.
- Scribano, A. y Figari, C. (comps.). (2009). *Cuerpo(s), subjetividad(es) y conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires, CLACSO.
- Scribano, A. y Vergara Mattar, G. (2009). Feos, sucios y malos: la regulación de los cuerpos y las emociones en Norbert Elias. En *Caderno CRH*, vol. 22, núm. 56, pp. 411-422. Salvador, Universidade Federal da Bahia.

- Sennett, R. (2010). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid, Alianza.
- Tonkonoff, S. (2007). Tres movimientos para explicar por qué los pibes chorros visten ropas deportivas. En VV. AA., *La sociología ahora*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Urresti, M. (2000). Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela. En *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires, Unicef.
- Wiewiorka, M. (2009). *El racismo: una introducción*. Barcelona, Gedisa.

## Capítulo 3

### Del #NiUnaMenos a la regulación de la vestimenta escolar

Nuevos estilos de participación política juvenil

*Catalina González del Cerro*

#### Introducción

La masiva manifestación contra los femicidios convocada bajo el lema #Niunamenos el 3 de junio de 2015 instaló un nuevo evento conmemorativo a la agenda del movimiento de mujeres en la Argentina. También resonó, como reconstruiremos en este capítulo, en múltiples expresiones en los espacios educativos, producidas asimismo en estrecha relación con las particularidades institucionales de cada escuela. En este capítulo se presentan algunos hallazgos de una investigación doctoral en curso que indaga en los procesos de transversalización de la perspectiva de género en la escuela secundaria, y se retomarán algunas observaciones de un trabajo etnográfico desarrollado en un colegio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires entre 2014 y 2017. En particular, se reconstruirá una forma específica de apropiación, por parte de un grupo de estudiantes y docentes, de la conmoción social que surgió alrededor de esta manifestación social contra la violencia machista. En el marco de un proceso más amplio que aquí denomino de *politización de género*, este grupo intergeneracional

llevó adelante en los últimos años una serie de acciones acompañadas por una fuerte crítica a los discursos que responsabilizan a las mujeres por los abusos o asesinatos de los que son víctimas.

El objetivo que guía este capítulo es describir y analizar los *estilos de hacer política* de lxs<sup>1</sup> jóvenes estudiantes a partir de retomar una demanda estudiantil específica que emergió con fuerza en 2015: la modificación de las normas escritas en el código de convivencia referidas a los usos de la vestimenta dentro de la escuela, en particular con relación a los cuerpos de las adolescentes. Se utilizará como principal insumo registros de observación de las reuniones en las cuales se planificaron las actividades, y entrevistas realizadas a estudiantes y docentes. La escuela analizada se ubica en una zona comercial de la ciudad y recibe a una población heterogénea de jóvenes de sectores populares y de clase media profesional. Por allí transitan aproximadamente mil doscientos estudiantes y ciento sesenta docentes entre los turnos mañana y tarde. Se trata de un colegio ex nacional que incorporó a estudiantes mujeres a mediados de la década del ochenta. Funciona en un edificio palaciego que data de principios del siglo XX y del cual fueron egresados personajes “notables” de la historia política y cultural del país.

La elección de esta escuela como referente empírico se debe a que desde el año 2013 existe allí un agrupamiento de docentes de distintas áreas –que comenzaron siendo tres personas y en la actualidad participan doce– que se autodenominan *Equipo de profesores ESI*. Lxs docentes integrantes enmarcan sus actividades dentro de lo establecido por la Ley 26150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) y la Ley 2110 de Educación Sexual Integral de la Ciudad de Buenos

---

1 En este trabajo optamos por usar la flexión de género en “x”, que apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal.



Aires, ambas normativas sancionadas en octubre de 2006. Este colectivo de docentes impulsa, planifica, realiza y sistematiza conjuntamente actividades que tienen por fin traducir a su realidad institucional la propuesta integral y transversal de la ESI. En los documentos oficiales del Programa Nacional ESI (Cuadernos para el aula, Cursos virtuales, materiales audiovisuales) se expresa –aunque de forma ambigua y dispersa– la necesidad de un abordaje que incorpore una perspectiva de género en los programas curriculares y en la organización de la vida institucional. Esta es una de las características de la política ESI más enfatizadas por estos docentes, que “militan el género”<sup>2</sup> amparados en esa normativa para legitimar sus acciones a nivel curricular e institucional.

Esta escuela, asimismo, tiene una amplia tradición de centros de estudiantes vinculados a partidos políticos de izquierda, y según varixs entrevistadxs, se caracteriza por ser una escuela muy “politiguera”, en referencia a la activa movilización estudiantil, las reiteradas tomas y manifestaciones callejeras. En este análisis me detendré en la mirada de lxs estudiantes y en particular a un proceso que resultó significativo durante mi estadía en la escuela, que fue la creación, a mediados de 2015, de la Secretaría de Género del Centro de Estudiantes, la cual nació de la mano de un “aliado” central, el equipo de profesores ESI, y a partir de un conflicto específico, aquel que se desencadenó con la demanda por la desregulación de la vestimenta escolar.

## Los estilos de hacer política

Las discusiones en torno a las regulaciones sexo-genéricas en la escena educativa que retomaremos aquí se enmarcan

---

2 Las frases entrecomilladas refieren a dichos tomados textuales de lxs sujetos entrevistadxs.

en un contexto social actual que presenta elementos que eran inexistentes o impensables en el siglo pasado. En cuanto al marco normativo, sobresale la sanción de una política educativa –la ESI– que se destaca por su carácter universal y obligatorio, su perspectiva de derechos humanos, su enfoque integral, su abordaje transversal, entre otras. Por otro lado, resalta la visibilidad mediática y las discusiones en torno a la legitimidad de los reclamos de los feminismos y de la disidencia sexual, el crecimiento cuantitativo en cuanto a la participación de jóvenes en los Encuentros Nacionales de Mujeres y las manifestaciones recientes tales como los convocados bajo el lema *Ni una menos* y los *Paros de Mujeres*. También las numerosas conquistas legislativas exigidas por estos movimientos, tales como los avances en torno a los derechos sexuales y reproductivos, el matrimonio igualitario, la Ley de Identidad de Género o también la reforma del Código Penal que incorporó la figura de femicidio, en contraposición a la mediática denominación de “crímenes pasionales”. En otro orden, es de destacar la presencia cotidiana de dispositivos móviles con conectividad y el papel protagónico que adoptaron en cuanto a la socialización de adultos y jóvenes; una socialización que se caracteriza, entre otras, por profundizar un desordenamiento de las jerarquías culturales (Martin-Barbero, 2008) y una tensión con las lógicas institucionales estructuradas en ellas (Dussel y Quevedo, 2010).

Las escuelas secundarias resultan escenarios privilegiados para analizar las expresiones de las diversas prácticas políticas predominantes de cada época. Tal como expresa Núñez (2013) en su estudio sobre los nuevos u otros estilos de hacer política en la secundaria, algunas de las cuestiones que se presentan como efectos en las experiencias escolares actuales son la visibilización progresiva de las estéticas juveniles, las diferencias en los modos en los cuales jóvenes y adultxs viven la temporalidad, las disputas por los sentidos

de respeto, y también, cierta tendencia a la erosión de las fronteras tradicionales entre los cuerpos y los géneros. Así, un fenómeno que se dio simultáneamente en numerosas escuelas de gestión pública de la ciudad entre el 2014 y la actualidad fue la creación de colectivos estudiantiles agrupados bajo la denominación *género* y paralelamente, la construcción de redes y encuentros juveniles intercolegiales de comisiones de género de la Coordinadora de Estudiantes de Base (CEB).<sup>3</sup>

En cuanto al proceso de conformación de la secretaría de género de esta escuela en particular, una de las estudiantes impulsoras relata que, en el Centro de Estudiantes, “quisimos llevar a fondo los temas que nos importaban, como todo lo que pasó con el Ni una menos. Ya se trabajaba género dentro de la secretaría de Derechos Humanos, pero queríamos algo más específico”. Las actividades que esta secretaría de género llevó adelante se caracterizaron por incluir métodos renovados de interpelación, tales como las de pegar frases de “micromachismos” en los pasillos, bustos y escaleras o la elaboración de *performances* en horario de entre turno, tales como dramatizaciones de estudiantes mujeres recostadas y embolsadas en la vereda o de varones en el hall de entrada cargando cajas con frases que representaban los mandatos masculinos.

---

3 Este espacio nuclea a los centros de estudiantes de numerosas escuelas de la Ciudad, y a través del cual se organizó a inicios de 2016 una reunión intercolegial de secretarías de género, a la que concurren aproximadamente doce escuelas. Es de destacar que para entonces las escuelas presentes centraron sus relatos en torno a la situación actual y las acciones frente a las normas de vestimenta y a los “micromachismos” escolares. En la reunión, en la cual participé como observadora, encontré un desconocimiento o una desvalorización de la normativa ESI. Sin embargo, a lo largo del año fui encontrando algunos cambios, como la incorporación de la demanda por la implementación de la ESI en la marcha tradicional de los secundarios, la del 16 de septiembre en conmemoración a *la noche de los lápices*, o la creación de una subcomisión denominada ESI en las secretarías de género en otras escuelas. A su vez en 2017 la CEB incluyó la demanda por su implementación en diversas manifestaciones en defensa de los derechos estudiantiles y la educación pública, y llevaron este reclamo a las mesas de negociación con el gobierno de la ciudad.

En su análisis sobre las formas de participación política juvenil en la Argentina, Vommaro (2015) encuentra dos desplazamientos principales durante las últimas décadas: la impugnación de los mecanismos delegativos y un reenchantamiento con lo público estatal. En cuanto al primero, se trata de una *política de poner el cuerpo*, un tipo de acción directa que cuestiona la posibilidad de delegar la representación de la propia voz, que no solo permite enunciar, sino instituir formas de visibilidad y creación de símbolos colectivos. Esto se enlaza con lo que Reguillo (2000) describe como una forma de “carnavalización de la protesta, de dramatización de los referentes identitarios, de la imaginación para captar la atención de los medios de comunicación” de modo de trastocar las relaciones en el espacio público. “Encontramos en esta forma de *acción directa* puntos de contacto con aspectos de la propia movilización convocada a través de sitios de redes sociales bajo la consigna “Ni una menos”” y sin referenciarse en ninguna agrupación preexistente. Me refiero a la capacidad que tuvo la iniciativa de interpelar a mujeres “seltas” –no representadas por grandes colectivos–, que no solían asistir a manifestaciones callejeras pero que, sin embargo, encontraron allí una oportunidad de “poner el cuerpo” en espacios públicos para expresarse a través de enunciados propios que reflejasen su conmoción e interpretación en torno a la escalada de femicidios.

En cuanto a lo segundo, se dio una ampliación o reconfiguración de la noción de ciudadanía, acompañado por lo que Vásquez (2015) denomina como un desplazamiento de las políticas *para y por* la juventud hacia otras *con y desde* lxs jóvenes, que promueven su participación en procesos de reflexión en torno a lo estatal, toma de decisiones y ejecución de las políticas públicas un dialogo fluido con el estado. Este desplazamiento da luz a un proceso registrado en los años de trabajo de campo, en la cual se vio un progresivo

conocimiento y apropiación por parte de lxs estudiantes de la política de Educación Sexual Integral. En una actividad realizada con fotos y carteles para ser subidas a las redes, en vísperas de la tercera movilización *Ni una menos* del 3 de junio del 2017, lxs estudiantes incluyeron la consigna *Para decir Ni una menos hay que defender la ESI*, junto con otras más coyunturales como *Libertad para Higui* o *Donde está Araceli?*,<sup>4</sup> y otras más históricas de la agenda de género como *la homobotransfobia mata* o *no es piropo, es acoso*. Esto se enmarca en un proceso más amplio de inclusión de la demanda por la implementación de la ESI en el pliego reivindicativo del movimiento estudiantil secundario (y también universitario) que pude observar en manifestaciones a partir del 2016, en sintonía con una reivindicación *contra el ajuste* a partir de la asunción del gobierno de Mauricio Macri en 2015 que trajo aparejada recortes presupuestarios significativos en el Ministerio de Educación de la Nación. También se incluyó en sintonía con un proceso de mayor visibilización de esta normativa en diversos sectores del movimiento feminista, que comenzaron a reivindicarla con mayor fuerza en los últimos años, como herramienta potente contra la cultura machista, y para contrarrestar los discursos punitivistas que emergieron en la opinión pública como solución a los femicidios.

Tanto estudiantes como docentes reconocen, asimismo, la centralidad que tuvo el impulso y acompañamiento de los *profes ESI* para la consolidación de la secretaría de género, con quienes confluyeron en algunas actividades organizadas por unxs u otrxs y finalmente se constituyeron en un

---

4 Higui es el sobrenombre de Eva Analía de Jesús, quien fue encarcelada en 2016 por matar en defensa propia a uno de los ocho hombres que la atacaron física y sexualmente en un barrio del conurbano. Su causa fue retomada por la Asamblea Lésbica permanente bajo el lema *Atacada por lesbiana, presa por defenderse* y finalmente se logró su libertad en junio de 2017. Araceli Funes fue una mujer víctima de femicidio y cuyo caso tuvo resonancia en los grupos feministas y los medios por la evidente negligencia policial para buscarla.

colectivo *ESI-género*. Este grupo comenzó a ocupar un aula que hasta entonces había estado prácticamente inutilizada, ubicada en salasuno de los cuerpos laterales del edificio, y que en ocasiones se destinaba para un taller extra curricular de ajedrez.<sup>5</sup>

Desde principios de 2016 se realizaron allí reuniones periódicas de una vez (y a veces dos) por semana durante el horario de entre turno en esta autogestionada *aula ESI*, para “organizar actividades para concientizar” sobre el machismo dentro de la escuela y al mismo tiempo poner el foco en el objetivo inicial de “lograr que cambie el código de vestimenta”. En las numerosas reuniones circularon distintas personas, pero se mantuvo un grupo más o menos estable de aproximadamente cinco docentes (cuatro mujeres y un varón) y seis estudiantes (tres varones y tres mujeres). Asimismo, estos intercambios traspasaban los límites del espacio y tiempo propios de la escuela (aunque sin dejar de remitirse a ella) y se extendían también a un grupo cerrado de Facebook, que se denomina *Género* (y nombre de la escuela), el cual posee ciento treinta y cuatro miembros (la mayoría estudiantes y egresados). Por otra parte, a partir del 2016 incorporaron un grupo de la aplicación de celular *WhatsApp*, con el mismo nombre que el de Facebook, integrado por veintisiete miembros, de los cuales aproximadamente diez mantienen una participación activa semanal. Tanto profesorsxs como estudiantes participan generalmente compartiendo comentarios, materiales, eventos y noticias, y también se ocupan de proponer o gestionan jornadas institucionales, talleres, intervenciones o reuniones. De esta forma se trastocan no solo

---

5 La utilización de este espacio, avalado luego por directivos, es una práctica habitual particular de esta escuela, que funciona en un edificio que contiene muchas más aulas de las que se necesitan para la cursada. Por esta razón, por ejemplo, cada área disciplinar tiene su propio laboratorio o aula-taller, a lo que se agregan otros espacios tales como el aula del centro de estudiantes o, como sucedió en 2017, *el aula del amor* inaugurada el 17 de mayo en el día internacional contra la homolesbotransfobia.

los vínculos tradicionales y estrictamente pedagógicos entre docentes y estudiantes, sino también los saberes que circulan entre ellxs con otras lógicas de selección y jerarquía.

### **Qué tan corta era la pollera de Melina: nunca más al “algo se habrá puesto”**

En esta escuela, “el género convoca”, tal como expresa Valeria, estudiante de cuarto año. En conversaciones informales con estudiantes mujeres y varones que participaban activamente de la secretaría, se refirieron a su incorporación a la militancia estudiantil como motivada en un primer momento a partir de un interés propio “por estos temas de género”. Las desigualdades de género lxs acercan a un campo de preguntas que tornan inteligibles las relaciones sociales de poder, y resultan ser renovadas formas de ingreso a la militancia política y a la problematización de otros tipos de desigualdades. Este recorrido que transitan lxs jóvenes entre género, feminismo y política, si bien dista de ser lineal y requiere mayor profundización, nos obliga a ampliar las preguntas dentro del campo de educación, género y sexualidades. En general, los estudios clásicos de otras latitudes (Hooks, 1993; Britzman, 1999; Lopes Louro, 1999) suelen poner el foco en las prácticas y miradas de lxs docentes y en lo que sucede es espacios áulicos, y no se pone suficiente atención al rol protagónico de las agrupaciones estudiantiles, vinculadas a su vez con otros movimientos sociales. Lo mismo sucede con las propias leyes ESI de Nación y de Ciudad, que lxs menciona como sujetos de derecho, pero no así como promotores principales a la hora de transversalizar una perspectiva –política– de género. Las agendas, los lenguajes y las identidades propias de activismo y que configuran el repertorio de acciones de estudiantes –tal como indaga

Blanco (2016) en la órbita universitaria– son retomadas por lxs jóvenes de los secundarios y traducidas a las configuraciones propias de la institución escolar. De esta forma parecen constituirse las bases de un cruce particular entre las lógicas institucionales, las militantes y las de los consumos culturales juveniles propias del contexto argentino y urbano actual.

En esta escuela, el interés por estos temas, que se cristalizó en la creación de la secretaría de género, es resultado de un proceso dado por distintos elementos, que aquí solo llegaremos a mencionar sin mayor desarrollo: la influencia del movimiento estudiantil universitario y la creación de espacios de género en otras escuelas, las disputas propias de la agrupaciones estudiantiles que buscan diferenciarse entre sí, la atención que despiertan las actividades corporales y creativas propias del activismo de género y sexualidad, la intensa circulación de producciones culturales feministas y *amateurs* en los consumos que ofrecen las redes sociales, la legitimidad y motivación que brindó a la secretaría el acompañamiento de lxs docentes “combativos” del equipo ESI. Pero principalmente el género convoca, según los dichos de una de las delegadas del Centro, “porque todo el tiempo vemos el machismo en nuestra vida cotidiana”. En la escuela, un aspecto de lo cotidiano aparece íntimamente ligado a las noticias o eventos culturales que emergen en las conversaciones dentro y fuera del aula. Clara, presidenta del Centro durante el 2015 comentó que el interés para promover estas acciones se despertó a partir de discusiones con sus compañerxs:

Mucho del tema también salió cuando pasó el caso de Melina, porque había muchos que planteaban que le pasó porque ella quiso, porque se vistió así, porque sabía al lugar que iba. Y en ningún momento se pusieron a pensar que a cualquiera de nosotras nos podría haber pasado y que ella no tuvo la culpa.



Entonces, esos debates se dan todos los días en el colegio. (Clara, 17 años)

En octubre de 2014 se hizo pública la noticia sobre la desaparición de Melina Romero, una joven de 17 años del conurbano bonaerense. Además de engrosar el listado de mujeres jóvenes víctimas de secuestros o asesinatos en mano de varones o redes de trata, el caso de Melina tomó particular relevancia a partir del debate que despertó en torno a la estigmatización que realizaron los medios masivos de comunicación sobre la vida riesgosa que llevaba la adolescente. Ejemplo memorable fue el titular del diario *Clarín* que, con la leyenda: “Una fanática de los boliches, que abandonó la secundaria”<sup>6</sup> describía el desvío moral de la joven, la mostraban con sus múltiples perfiles de Facebook, piercings y escotes, y en distintas instancias insinuaba que era responsable por el crimen que sufrió. Frente a la reiterada estigmatización, emergieron diversas voces críticas que señalaron la acción performática de estos discursos sociales, y marcaron el vínculo estrecho entre los asesinatos y el continuo de violencias machistas, entre ellas la mediática y simbólica, ambas tipificadas como tales en la Ley 26485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. Este corrimiento progresivo del umbral de tolerancia social hacia las violencias, que se aceleró en estas últimas décadas, preparó el terreno sobre el cual se plasmó unos meses después la manifestación de Ni una menos.

Clara fue también quien posteo en el –para entonces recién creado– grupo de Facebook “Género”, el primero de

---

6 *Clarín* (13/09/2014). Recuperado de: <[https://www.clarin.com/policiales/fanatica-boliches-abandono-secundaria\\_0\\_S1ek3YcD7g.html](https://www.clarin.com/policiales/fanatica-boliches-abandono-secundaria_0_S1ek3YcD7g.html)>

junio de 2015, “Ideas para carteles de la marcha”, y una imagen de producción anónima (o *meme*) que contenía recuadros de colores con la leyenda *Para decir Ni una menos hay que..* y enumeraba: *dejar de decirle piropo al acoso callejero; legalizar el aborto; dejar de ir de putas fomentando la trata, dejar de preguntar que tan corta era la pollera de Melina.*

Estas frases se plasmaron luego en carteles, cánticos y pintadas que se llevaron a la primera movilización, en la que participaron más de cien personas entre estudiantes y docentes, evento que, como describieron varixs de lxs concurrentes, fue de las más convocantes de los últimos años de la escuela. Como planteo en otros trabajos (González del Cerro, 2016) las redes sociales y los consumos culturales que allí se ponen a circular son insumos centrales que, en su formato anónimo, amateur y multimedial, propio también de la lógica actual del activismo de género, son utilizados tanto por estudiantes como por docentes dentro de la escuela, en mucha mayor medida y frecuencia, que los materiales oficiales de la ESI. En este caso se ve cómo internet se transforma en una fuente ineludible del *currículum de género* para ampliar, inspirar o renovar creativamente las consignas que plasman las demandas históricas y actuales de los feminismos. Esto se combina a su vez con un tipo de experiencia juvenil de las mujeres de sectores medios quienes, tal como describe Elizalde (2015), exploran los puntos de continuidad con las generaciones anteriores de mujeres a partir de maneras propias, novedosas y específicas que no implican un rechazo de plano al feminismo, pero si una recreación ingeniosa aún con poca o nula conciencia histórica y política explícita al respecto. En este sentido, retomamos la conceptualización que hace Rockwell (2005) sobre el proceso de apropiación, que tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo pero también instrumental de la herencia cultural.

Podemos rastrear en diferentes etapas históricas cómo la juventud tomó posesión de los recursos culturales disponibles y los utilizó para construir su identidad en tanto estudiantes. Por ejemplo, dice Núñez (2013) la tragedia de Cromañon del 2004 pareciera haber interpelado a los jóvenes estudiantes como colectivo más que cualquier otro acontecimiento de los últimos años, y que se tradujo meses después a una intensificación de demandas por mejoras edilicias en los establecimientos por los que circulan los grupos de jóvenes. Por otra parte, el hecho de que la conmemoración del secuestro de jóvenes que reclamaban por el boleto estudiantil durante la llamada *noche de los lápices* de la última dictadura militar sea la mayor marca identitaria del movimiento secundario actual, da cuenta de la apropiación particular que elaboran lxs jóvenes de los contextos sociales, para releerlos en clave de derechos estudiantiles.

Retomo aquí el lema histórico *Nunca más*, revitalizado en la escuela cada 24 de marzo y 16 de septiembre, para plantear algunos puntos en común que encuentro con el lema *Ni una menos* en cuanto al nivel de interpelación y apropiación que genera en lxs estudiantes. Además de que ambas representan, a través de una enunciación por la negativa, una lucha activa de cientos de miles, y refieren a procesos locales que encuentran eco a nivel internacional, lo que aquí quisiera rescatar de ambas consignas es que conllevan una impugnación a un tipo de discurso hegemónico que busca perpetuar las muertes injustas a partir del imaginario de *algo habrán hecho*. Uno refiere al genocidio sistematizado y planificado por parte del aparato estatal bajo la complicidad de amplios sectores de la sociedad, el otro a un femicidio que es transversal a los regímenes gubernamentales pero que toman forma en un entramado de violencias unidas bajo un más amplio orden patriarcal, que en ocasiones tiene como objeto a mujeres que se revelan a las

expectativas de varones de su círculo más íntimo. Sin obviar la complejidad que requiere este ejercicio de comparación, diremos que en ambos se filtra un mismo intento por parte de sus brazos ejecutores: culpabilizar y disciplinar los cuerpos que subvierten un orden en la esfera pública y también privada. Como sintetiza Moyano (2017), sobre la potencia del movimiento que se acelera pos Ni una menos, “no se trata de estar a favor de la consigna como si se tratara del derecho universal a la vida, sino de sostenerla en su situacionalidad. Ella dice: no se trata solo de vivir, sino de vivir sin culpa alguna” (2017: 2).

Así, es de destacar que la Secretaría de Género se desprendió en el año 2014 de otra secretaría ya consolidada dentro del Centro, la de Derechos Humanos, dedicada durante años a abordar eventos o problemas relativos a repudiar la última dictadura militar, profundizar en el vínculo entre memoria y ciudadanía, visibilizar la violencia institucional o “gatillo fácil” por parte de la policía, y también abordar *el género*. Este era leído en un primer momento como sinónimo de los términos *violencia y mujeres*, y que, por lo observado en estos años, luego se complejizó a partir de la introducción de un vocabulario propio del activismo, como feminismo, patriarcado, cissexismo y heteronormatividad. Encuentro que en ambos casos subyace una operación discursiva que plantea las bases para una politización, que desplaza la responsabilización individual hacia la responsabilidad del Estado y también a la sociedad en su conjunto. Esto se puede ver graficado en algunos carteles que elaboraron estudiantes de distintos cursos durante el horario de entre turno. Sentadxs en un rincón de la escalera central, mientras sucedía una *performance* en el hall de entrada y en la vereda, en vísperas de la movilización de Ni una Menos, escribieron en grandes cartulinas: *Vivimos en una sociedad en la que se enseña a las mujeres a no ser violadas y no a los varones a no violar; Tengo derecho a vestirme como quiero sin que nadie me diga nada en la calle; Las mujeres*

*tienen derecho a vestirse como quieran. La vestimenta no justifica las violaciones #Niunamenos.*

Sus cuerpos no tienen la culpa, dicen las chicas, y en la calle y en la escuela, quieren vestirse *como quieran*. Es injusto –dicen– que la restricción o el disciplinamiento lo sufran ellas cuando debería apuntarse a quienes las acosan en la calle o quienes buscan incomodarlas en la escuela. Encuentro que esta dimensión que ellxs cuestionan de la sociedad machista –la regulación social de sus cuerpos– aparece íntimamente relacionada con el conflicto desencadenado ese mismo año a partir del pedido por la modificación en la reglamentación de la vestimenta. Tal como relata una estudiante integrante de la secretaría de género:

[el conflicto] surgió porque en reuniones de delegados muchas pibas se sentían mal en verano porque querían venir en musculosa, short o pollerita, y por ejemplo hay profes que las hacían cambiar, y le llevan ropa de Querandies<sup>7</sup> para que se pongan encima. Con los del Centro decíamos que no teníamos por qué fumarlos las cagadas a pedos. El año pasado sacamos una carta con profes a la rectora, que dijo que no. La idea es cambiarlo, no sacarlo. Hay muchas pibas que pasan mal. Una compa tiene que estar cómoda, no que le digan que está provocando, eso es machismo. (Juliana, 15 años)

Las primeras reuniones interclaustró en el *Aula ESI* en 2016 tuvieron como fin planificar estrategias para retomar el pedido que, si bien ya había tenido expresiones aisladas en años previos, se convirtió en el reclamo nodal antes

---

7 Nombre ficticio del proyecto solidario de la escuela, dentro el cual muchxs estudiantes del Centro participan y entre otras actividades juntan ropa para entregar a familias de sectores populares.

y después de la creación de la secretaría. La carta que cita la estudiante, fechada el 21 de diciembre de 2015 y firmada por tres docentes y cinco estudiantes del grupo *ESI-Género*, proponía quitar el artículo 6, que establecía que no se podía asistir con short, musculosa ni ojotas, y en su lugar expresar que: “Lxs integrantes de la comunidad educativa podrán vestirse del modo en que cada unx considera apropiado. Garantizándose así la libertad, el respeto a la diversidad, la identidad y expresión de género, de acuerdo con las leyes vigentes” (Ley 26060 de Educación Nacional, Ley 26610 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, Ley 26743 de Identidad de Género).

En una de las reuniones iniciales uno de los profesores exclamó, en referencia a la Ley de Identidad de Género, que “una vez que una ley nos conviene, aprovechémosla y usémosla a nuestro favor”. Esta ley, sancionada en 2012 e impulsada en gran parte por un grupo de activistas trans,<sup>8</sup> fue citada en distintas reuniones de este grupo ESI-Género en las que se discutió la necesidad de que en la escuela no se sancione el uso de determinada vestimenta. Se observa una insistencia en la necesidad de visibilizar, como dijo un estudiante en una reunión “las leyes que no están escritas, como los estereotipos de género”, y también “empezar por conocer las herramientas legislativas” como práctica estratégica, tal como esgrimió una docente. Dice un profesor, “el tema es que ustedes tienen que tener argumentos para discutir. Por eso el reglamento también sirve como para pararse ahí”. La Ley de Identidad de Género funciona acá no solo como un modo de legitimar

---

8 La Ley 26743/2012 modifica por completo este paradigma que patologizaba a las personas trans, quienes ahora pueden modificar estos datos del DNI sin acudir a ninguna autorización médica o judicial. Esta normativa también establece que en el caso de que las personas lo soliciten, la adecuación corporal pueda realizarse a través de procedimientos médicos tales como intervenciones quirúrgicas parciales o totales o tratamientos integrales hormonales.

el reclamo, como “un escalafón de leyes más importante que cualquier reglamento escolar” según una estudiante, sino que también aporta sentidos sobre la razón de ser del reclamo: se plantea que todxs tienen derecho a expresarse libremente, sean o no sean trans, porque todxs tienen identidad de género que se manifiesta, entre otras, a través de la vestimenta. Se trata de una apropiación novedosa de una legislación que fue principalmente destinada a reconocer y reparar a la comunidad trans pero que en su postulado refuerza una ampliación de las fronteras de la ciudadanía que encuentra a estxs estudiantes como destinatarixs y promulgadorxs inesperadxs.

## El *hashtag* y las fotos para llegar a las otras escuelas

La carta redactada no generó una aceptación por parte de la rectora, quien delegó el debate al consejo consultivo, espacio conformado por representantes de cada claustro. Es así que a pocos meses de iniciado el año lectivo y tras varias reuniones del consejo en el cual, según una estudiante “no se pudo avanzar”, el grupo comienza a plantearse otras estrategias. “Ahora hay que socializar para convencer”, dijeron en una ocasión, como síntesis de las propuestas que emergieron en las reuniones semanales. Aquí comienza un quiebre conceptual en la construcción de la política estudiantil. El planteo era que cuanto más público se hiciera el reclamo, cuanto más nivel de mediatización alcanzara, más factible sería que las personas se enteren y se sumen, que la comunidad se sienta interpelada y que haya más posibilidades de *ganar esta batalla*. A continuación, transcribo un recorte de un registro de campo de una reunión del grupo ESI-Género, que plasma este clima de entusiasmo, así como también la elaboración conjunta de propuestas:

Profesora A: –Bueno chicos son ustedes... ¿que hacemos?

Alumna A: –Para mí esta reunión es lo principal, primero.

Alumna B: ¿Y lo que se había dicho eso de que los varones se pongan polleras?

Alumna A: –¡ah! Sí, el pollerazo.

Alumna C: –y que no quede solo en este cole.

Alumno D: –Algo de impactar, de “¡que es esto!”, que se vuelva informativo, que llame la atención.

Alumna B: –Durante toda la semana, en los cambios de turnos en la calle.

Alumna A: –Y hacemos volantes.

Alumno B: –Además de lo de los putos, también vayamos por el tema de las transfobia.

Alumna A: –Pero entonces, ¿nosotras nos vestimos como mujeres provocativas o como hombres?

Profesora B: “La vestimenta no define la personalidad”, algo así...

Profesor C: –Usemos la Ley de Identidad de Género, la subí al grupo de Facebook [...] sin etiquetas... “La ropa no dice si sos buen o mal estudiante”.

Profesora D: –“¿las etiquetas son para la ropa?”

La última frase de la cita sintetizó las ideas y quedó luego como *hashtag* de la actividad. Una intervención de un docente contribuyó a terminar de sedimentar las ideas dispersas del debate: *la ropa no dice si sos buen o mal estudiante*. De esta forma el profesor volvió a situar la escena en el ámbito escolar y permitió establecer ahí un vínculo entre



el enunciado y lxs enunciatorxs ¿Qué noción de estudiante existe en los discursos que intentan desentrañar? Baez y Núñez (2013) plantean que en los últimos años se dio un proceso de dislocación entre la propuesta de la escuela media y las actuales formas de ser joven, que se manifiesta de múltiples maneras, pero que se plasma de modo más claro en las disputas por los significados sobre las funciones de la escuela. Uno de los aspectos que señalan cómo más notorios de la dislocación es en relación con la visibilización progresiva de las estéticas juveniles.

Tras largos debates, la actividad finalmente desarrollada consistió en primer lugar, en la elaboración de carteles con forma de etiquetas de ropa, en versión gigante, con una leyenda común, *Las etiquetas son para la ropa* y arriba *no me digas puta*. “Zorra”, “marimacho”, “turra”, “cheta” o “puto”, “maricón”, “pollerudo” y “turro”, fueron las otras palabras finalmente consensuadas. En segundo lugar, se pidió a distintos actores de la escuela que se tomen fotos con estas etiquetas. De esta forma lo relata la estudiante que tomó las fotos,

–Íbamos caminando por el colegio, los profes, algunos chicos más de ESI, íbamos hablando; “¿Te querés sacar una foto?, es una campaña por las etiquetas”, le decíamos. En ESI, haciendo carteles y sacándose fotos también, se sumaron muchos. Investigadora: –¿Cómo fue que decidieron subirlo a Facebook? –No sé, salió así, corte, bueno saquemos fotos y subámoslas a internet así vemos si se comparte, si se hace viral o algo así. (Camila, 16 años)

Las fotos funcionan para llamar la atención. “Lo de las etiquetas fue un éxito, tuvo más de trescientos compartidos” me había comentado otro estudiante. El álbum consistió en veinticinco fotos con retratos ambientados en

patios, aulas o pasillos de la escuela, algunas de adolescentes o adultxs posando solxs con las etiquetas, y en otras se ve dos, tres y hasta cuatro personas sosteniendo de forma sonriente algunas de las etiquetas, sin que haya una coincidencia entre el género de las etiquetas y el de la persona que lo sostiene. Se prioriza así el alcance masivo a un problema extra muros. En una de las reuniones, se habían escuchado propuestas de estudiantes como “primero hagámoslo acá adentro y después el impacto afuera”, “que no quede solo en este cole”. En las observaciones y en la entrevista aparece en varias oportunidades el deseo de que las acciones trasciendan los muros escolares, ya que, “si coordinamos con otras escuelas, nos van a escuchar más, los docentes van a decir ‘pongámonos las pilas’”. O como dijo una estudiante Valeria (16 años):

No sé si [las fotos de la etiqueta] llegaron a la rectora, pero llegó a otros colegios. Y en el colegio sí fue como que “¡ah, mira!”... supongo que alguien sí se puso a pensar como que “¿por qué usar esa remera te hace puto? o ¿por qué se usa como insulto?”

Lo que importa, parecería ser, es la irrupción de lo inesperado. Un modo de *concientizar socializar, informar, llamar la atención, impactar* mediante los métodos que apelan más al efecto no contenido del lenguaje visual y emotivo predominante en los modos de consumos estéticos, que a una fundamentación escrita y lineal.<sup>9</sup> Una lógica que, citando a Dussel y Quevedo (2011), apelan más al lenguaje publicita-

---

9 Finalmente, el código fue modificado en la última reunión del consejo consultivo en noviembre del 2016. Se agregó lo siguiente “De acuerdo a la Ley 26206 de Educación Nacional, Ley 26601 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, y Ley 26743 de Identidad de Género. Lxs integrantes de la comunidad educativa podrán vestirse del modo en que cada uno y una considere apropiado sin exhibir partes íntimas. Garantizándose así el respeto mutuo, la libertad y la expresión de género. Recordando que nos encontramos en un establecimiento educativo”.

rio que prima en los consumos mediáticos que a la lógica institucional anclada en una secuenciación, segmentación y jerarquización de los saberes (y roles) socialmente validados. Sus trabajos nos invitan a preguntarnos cuáles son o, mejor dicho, como se definen hoy los sentidos sociales en torno a la validez epistémica y moral del lenguaje visual en contraposición al escrito.

Por otra parte, la web se constituye en un escenario para la acción, dicen Galindo y Oliveira (2014), autores que se dedicaron a explorar los movimientos políticos juveniles latinoamericanos. Plantean que existe una convivencia de diversos órdenes de realidad en donde se yuxtaponen prácticas, medios y dinámicas de las dimensiones *online* y *offline* de la vida social de los jóvenes y de su entorno. Lxs autores expresan que los movimientos políticos van de la calle a internet y de ahí a los medios tradicionales, como así también de los medios a las redes sociales y de internet a la calle. En este caso, podemos pensar que existe por parte de estos actores una definición de escuela como espacio público, por ende, espacio de disputas de sentidos sobre la ciudadanía. O retomando a Vommaro (2015), público en tanto posibilidad de estar juntos con una composición distinta a las dinámicas hegemónicas que promueven la segregación y competencia. Vemos así que, en el caso citado, los retratos que expresan los propios cuerpos o voces a través de los carteles (con la lógica “yo poso, yo digo”, muy utilizados en los últimos años como estrategia de visibilizar adhesiones a múltiples causas de índole públicas), resitúan a lxs docentes y estudiantes fotografiados alternadamente como sujetos con igual derecho y legitimidad para reclamar que no se lxs “etiquete”. A su vez la elección de ambientar las imágenes con elementos que dan cuenta de estar dentro de la institución escolar, renueva los sentidos mismos sobre la escuela, ya que no es leída como transmisora o mera receptora de derechos ciudadanos conquistados en otros espacios de

debate público, sino como escenario legítimo para su construcción o disputa.

## Reflexiones finales

A lo largo del capítulo fuimos describiendo el proceso por el cual se llevó a cabo esta actividad, y las múltiples aristas e interrogantes que permiten analizar en relación a los estilos de acción política que se despliegan. Estos estilos en la actualidad requieren ser leídos en clave no adultocéntrica y como modalidades que permiten apropiarse no solo de las leyes o normativas disponibles que amplían sus derechos, sino de discursos y fenómenos sociales propios de un contexto histórico más amplio –como el caso paradigmático del Ni una menos– sobre los que ellxs elaboran su propia lectura, a la vez que toman decisiones y participan activamente en las calles, en los sitios de redes sociales y en la escuela.

Diremos entonces que coexisten al menos dos lógicas de acción política. Por un lado, una fundamentada bajo el paradigma de derecho tradicional, en leyes de distinta jerarquía, (tal es el caso de la Ley de Identidad de Género o de ESI) que tensionan o complementan la reglamentación interna de la escuela. La elaboración de la carta a la rectora en una primera instancia dio cuenta de una intención de agotar las distintas vías, de un respeto y valoración a las leyes y a la organización escolar en general. Pero también dio cuenta de lógicas de acción y una apropiación estratégica de normativas no escolares para sus propios intereses.

Por otro lado, crece un estilo de hacer política fundamentada en otro nivel de legitimidad. Esta es, la cantidad de “compartidos”. Mientras la primera apela a un modo tradicional de legitimación anclada en una expresión escrita del derecho tradicional, la segunda apela a un nuevo ordenamiento de los

saberes legítimos con énfasis en la jerarquización mediática, que busca generar la ebullición de emociones e identificaciones y que, como expresa Dussel y Quevedo (2010), promueve una participación basada en una “cultura del comentario” y lenguajes visuales y colaborativos. La visibilización pública, la búsqueda por construir legitimidad a través de expresiones de aprobación-desaprobación de sujetos que no pertenecen a la comunidad que está siendo interpelada, abona a la necesidad de abrir el lente de observación hacia estilos de hacer política menos tradicionales.

## Bibliografía

- Blanco, R. (2016). *Escenas militantes: Lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Britzman, D. (1999). Curiosidad, sexualidad y currículum. En Lopes Louro, G. (comp.), *O corpo educado. En Pedagogia da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. VI Foro Latinoamericano de Educación TIC y Educación: Experiencias y Aplicaciones en el aula. Buenos Aires, Fundación Santillana.
- Elizalde, S. (2015). *Tiempo de chicas: Identidad, cultura y poder*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Galindo Ramirez, L. y Oliveira, R. (2014). Movimientos juveniles y usos de las tecnologías digitales en América Latina: Ocupa Sampa de São Paulo y Movimiento estudiantil colombiano MANE. En Cubides, H., Borelli, S., Unda, R., Vázquez, M. (eds.), *Juventudes latinoamericanas. Prácticas socioculturales, políticas y políticas públicas*. Buenos Aires, Clacso.
- González del Cerro, C. (2016). Educación sexual con perspectiva de género en la cultura digital. En *Controversias en el campo de la educación: aportes de los/las investigadores/as en formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Hooks, B. (1993). Eros, eroticism and the pedagogical process. En *Cultural Studies*, vol. 7, núm.1, pp. 58-63.
- Lopes Louro, G. (1999). *O Corpo Educado. Pedagogías da sexualidade*. Tadeu da Silva, T. (trad.). Belo Horizonte, Autêntica.
- Martin-Barbero, J. (2008). Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad. En Tenti Fanfani, E. (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Moyano, M. I. (2017). La ironía neoliberal, el "Nunca más" y el "Ni una menos". En *Bordes*. Universidad Nacional de Jose C. Paz. En línea: <http://revistabordes.com.ar/LA-IRONIA-NEOLIBERAL-EL-NUNCA-MAS-Y-EL-NI-UNA-MENOS/> (consulta: 10-07-2017).
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela. Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. Buenos Aires, La Crujía.
- Núñez, P. y Báez, J. (2013). Jóvenes, política y sexualidades: los Reglamentos de Convivencia y la regulación de las formas de vestir en la Escuela Secundaria. En *Revista del IICE*, núm. 33, pp. 79-92.
- Reguillo, R. (2000). *Estrategias del desencanto. Emergencia de culturas juveniles*. Buenos Aires, Grupo Norma.
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. En *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, pp. 28-38.
- Vázquez, M. (2015). *Juventudes, políticas públicas y participación: un estudio de las producciones socioestatales de juventud en la Argentina reciente*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina: tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

## Capítulo 4

# Jóvenes, educación y configuraciones emotivas en torno al respeto

Una aproximación desde lecturas de Norbert Elias

*Verónica Silva*

### Introducción

Desde la investigación que actualmente desarrollamos sobre jóvenes y procesos de construcción de respeto en la escuela secundaria, nos interesa rescatar algunas propuestas de la obra de Norbert Elias. Consideramos que sus aportes nos permiten tender puentes entre los procesos de transformación social de los últimos tiempos y los modos de regulación de la convivencia en la escuela.

Nuestra exploración teórico-empírica indaga los procesos de construcción de respeto desde la perspectiva de jóvenes estudiantes de sectores populares. Dentro de esta búsqueda nos preguntamos acerca de la emotividad implicada en dichos procesos, como así también sobre las modalidades de regulación de la convivencia que promueven que el respeto sea obtenido por medio de la negociación intersubjetiva o, por el contrario, a través de la imposición o el uso de la violencia física.

El análisis de estos procesos en perspectiva eliasiana permite distanciarnos de aquellas miradas que postulan que

“los jóvenes ya no respetan nada o a nadie”, o que, “los jóvenes son más violentos que antes”; como así también de aquellas ópticas que señalan un incremento de la violencia en la escuela en las últimas décadas.

Una interesante discusión sobre esta mirada es la propuesta que realizan varios autores (Garriga Zucal y Noel, 2010; Kaplan, 2011; Míguez, 2009), tomando los aportes de Elias analizan este fenómeno como un proceso que responde a un corrimiento de los umbrales de sensibilidad, con lo cual, no se trataría de que estamos en presencia de niveles de mayor violencia social, sino de que las transformaciones históricas que hemos sufrido en el último siglo construyen un horizonte más pacífico de los vínculos sociales. Estaríamos ante el fenómeno de una sociedad que tiene menor tolerancia a las irrupciones de violencia física.

El objetivo de estudiar específicamente las modalidades de construcción de respeto en la escuela responde a que este fenómeno emerge en diversas investigaciones (di Napoli, 2016; Kaplan, 2013; Kaplan, Krotsch y Orce, 2012; Mutchinick, 2013) como una de las causas más frecuentes de violencia o conflictividad en las relaciones que los estudiantes entablan en las instituciones escolares.

Entendemos al respeto como una práctica social de carácter intersubjetivo por medio de la cual las personas se expresan reconocimiento mutuo (Aleu, 2012; Paulín, 2015; Sennett, 2003; Zubillaga, 2007) Subrayamos un elemento que consideramos central, su carácter recíproco. Asimismo, consideramos que el análisis de las prácticas de respeto resulta inseparable de las condiciones sociales, culturales e históricas que organizan modos legítimos de sentir, pensar y actuar.

El respeto aparece, dentro y fuera de la escuela, como una dimensión central que estructura las relaciones sociales (Bourgeois, 2010; Martuccelli, 2007a; Sennett, 2003), no solo por la valoración positiva o negativa que los sujetos



atribuyen a sus interacciones cotidianas a partir de la presencia o ausencia de respeto en sus vínculos, sino también porque la vivencia de respeto permite construir una imagen positiva del sujeto consigo mismo. Tal como señala Kaplan “la producción de la autoestima social, el sentimiento de identidad y la autovalía de individuos y grupos son unas de las funciones simbólicas con mayor efecto social” (2013: 56-57).

Varios autores (Luna Zamora, 2011; Martuccelli, 2007b; Vidal, 2003) señalan que nuestras sociedades modernas, a diferencia de las sociedades tradicionales, se caracterizan por la necesidad continua de respeto, donde cada individuo reclama el derecho a ser tratado como igual o, a no ser clasificado en una posición de inferioridad.

En la actualidad, el caudal de respeto que cada persona es capaz de construir con sus propios recursos tiende a ser cada vez más importante. Para los jóvenes estudiantes la palabra respeto se fue constituyendo como una demanda dirigida tanto al trato que muchos docentes les dispensan, como así también en una muletilla que utilizan en las interacciones con sus compañeros (Núñez, 2011).

El argumento que guía el presente texto es que el análisis de los vínculos de respeto desde una perspectiva a largo plazo representa una herramienta válida en la comprensión de las relaciones que se entablan en el cotidiano escolar. Nos permite correr los análisis cortoplacistas e individualizantes, atrapados en miradas nostálgicas “todo tiempo pasado fue mejor”, como así también incorporar la dimensión afectiva en el análisis de los fenómenos humanos.

## **La sociología procesual de Elias y sus vínculos con Freud**

El núcleo duro de la sociología figuracional de Elias es el análisis de las relaciones entre racionalización, violencia

y proceso civilizatorio. El autor se pregunta por las formas de regulación de la vida en sociedad. Para comprender esto se detiene en las maneras sociales, vale decir, el conjunto de códigos y comportamientos que una sociedad en determinado tiempo histórico considera deseables o esperables. Sostiene el autor que para poder aproximarnos a los problemas humanos y por tanto al problema de la civilización, debemos investigar las restricciones a las que se encuentran sujetas las personas (Elias, 1987, 2009).

Si uno quisiera definir el problema fundamental de cualquier proceso de civilización, podría decir que este es:

... cómo puede el ser humano satisfacer en convivencia con otros seres humanos sus necesidades animales elementales sin que esta búsqueda de satisfacción signifique cada vez la destrucción, la frustración, la humillación recíproca o algún daño mutuo de alguna índole, es decir, sin que la satisfacción de las necesidades elementales de un individuo o de un grupo de individuos se realice a costa de la satisfacción de esas necesidades por parte de otro u otro grupo de individuos. (Elias, 2009: 51)

En su obra *El proceso de la civilización. Investigaciones socio-genéticas y psicogenéticas* (1987), desarrolla un minucioso análisis de las modificaciones sufridas en el comportamiento de las clases altas de Europa Occidental (los guerreros nobles y la nobleza cortesana). El autor centra su atención en las reglas de comportamiento que la sociedad produce para organizar una modalidad de convivencia. Realiza un análisis sociohistórico que abarca la baja Edad Media y el Renacimiento hasta la Edad Moderna, señalando que a partir de la baja Edad Media se desarrolla un aumento paulatino y progresivo del autocontrol individual.

En su investigación, Elias (1987) da cuenta de cómo una sociedad dominada por una disgregada nobleza de castillo fue tornándose gradualmente en una sociedad dominada por la nobleza de la corte bajo el poder centralizado del rey (Goudsblom, 1998). Su tesis es que, a partir de la constitución de los Estados modernos, al centralizarse el monopolio de la violencia física, se produce la pacificación de las relaciones humanas, vale decir, se genera un aumento de regulación de los afectos y de los impulsos. Este poder central hace que disminuya la amenaza externa, generando una mayor posibilidad de prever los comportamientos. Las sociedades se complejizan generando mayor dependencia entre los sujetos, por ello se necesita que los comportamientos sean más controlados y regulados. Al modificarse las costumbres, cambia la estructura psíquica de los individuos.

La sociogénesis del Estado será entonces uno de los motores de la civilización de los afectos, al monopolizarse la violencia corporal ya no será el sujeto librado a su propio deseo quien puede ejercer la violencia frente a otros, sino que esta constituye una facultad del Estado, lo cual transforma indefectiblemente la configuración afectiva-emocional del individuo. El comportamiento estará sometido a cadenas de pensamiento (estrategias-cálculos) antes de externalizarse por medio de acciones impulsivas. Esta operación será denominada por el autor como *proceso civilizatorio*, es decir, el progresivo pasaje hacia un mayor refinamiento de las emociones, una mayor racionalización del pensamiento y la postergación de la satisfacción inmediata de los impulsos.

Recapitulando, el logro del autodomínio individual está vinculado a:

- a. El monopolio fiscal y de la violencia por parte del Estado.

- b. La progresiva división del trabajo y complejización de la sociedad que genera un acrecentamiento de las cadenas de interdependencia.
- c. Un mayor grado de intervención de los estados nacionales sobre el territorio a través de regulaciones legales.

Todas estas transformaciones generan la configuración de sujetos y sociedades más pacíficas. Para Elias, el proceso civilizatorio en Occidente aparece como un progreso de “la racionalización y la individuación, de un lado, y de la creciente diferenciación de las capas del aparato psíquico, de otro” (Guerra Manzo, 2013: 80). En la búsqueda de comprender los modos de convivencia humanos, Elias propone dos instancias reguladoras: lo social y lo psicológico. Nos gustaría detenernos en la dimensión psicológica de su argumentación. Para el autor, la modelación de la vida instintiva de los seres humanos es el emergente de las interrelaciones e interdependencias sociales.

En la lectura de su obra podemos observar la gran influencia de Freud. Quizás una de las características más originales de su sociología reside en el esmero con el que buscó vincular los fenómenos psíquicos y sociales. Su aporte específico a la teoría propuesta por Freud es pensar en clave histórica los procesos de constitución psíquica. Elias realiza una crítica explícita a la mirada de cierta psicología centrada en una postura que enfoca “las estructuras psíquicas del hombre contemporáneo como si se tratara de algo intercambiable o que no ha sufrido proceso alguno” (Elias, 1987: 492). Para superar esta falencia propone un método de investigación basado en una *psicología histórica*, la cual tendría la responsabilidad de reconstruir los nexos entre las transformaciones de las sociedades y los cambios psíquicos en los individuos en el largo plazo.

Elias realiza una doble historización de la teoría psicoanalítica. La primera es la consideración acerca de que la estructura de la personalidad no puede ser pensada como formada por pulsiones y controles naturales e innatos, sino por el contrario, debe ser considerada como “la formación de economías psíquicas diferenciadas en función de contextos sociales que, según los tiempos y los lugares, requieren tensiones específicas” (Chartier, 2012: 15). La segunda historización es la de la propia obra de Freud. Los descubrimientos del *inconsciente*, *la libido* y *el ello*, *yo* y *súper yo* fueron esenciales, pero permanecen prisioneros de la mirada dicotómica entre individuo y sociedad (Chartier, 2012). Refiriéndose explícitamente a Freud señala:

A pesar de su aportación a la comprensión de los lazos que vinculan a los individuos, su concepción del ser humano era todavía en gran medida la de un individuo aislado. En su horizonte las personas aparecían como estructuradas, y las sociedades integradas por personas interdependientes aparecían como contexto, como una “realidad” no estructurada, cuya dinámica aparentemente no ejercía ninguna influencia en el individuo. (Elias, 2003: 253)

En contraposición a esta postura, el concepto de figuración busca construir una visión superadora a la del individuo aislado. Como hemos mencionado anteriormente, el punto de partida epistemológico de Elias es la consideración acerca de que lo individual y lo social son parte del mismo proceso. El concepto de *configuración* es el que le permitirá resolver de manera superadora las miradas dicotómicas propuestas por otras teorías sociales. La sociología de Elias plantea la noción de una relación dinámica entre sociedad e individuo:

El concepto de composición [...] expresa de modo más claro e inequívoco [...] aquello a lo que llamamos “sociedad” no es una abstracción de las peculiaridades de unos individuos sin sociedad, ni un “sistema” o una “totalidad” más allá de los individuos, sino que es, más bien, el mismo entramado de interdependencias constituido por los individuos. (Elias, 1987: 45)

Desde los inicios de su obra Elias se mostró muy preocupado por superar las miradas dilemáticas sobre los individuos y las sociedades.<sup>1</sup> Su análisis busca construir una explicación sociogénica de los comportamientos y transformaciones emotivas de los individuos. El autor concibe al ser humano como una *personalidad abierta*:

... que en sus relaciones con los otros seres humanos, posee un grado superior o inferior de autonomía relativa, pero que nunca tiene una autonomía total y absoluta y que, de hecho, desde el principio hasta el final de su vida, se remite y se orienta a otros seres humanos y depende de ellos. (Elias, 1987: 44)

La noción de seres humanos unidos por relaciones de interdependencia resulta central para entender como los hombres se relacionan entre sí. El orden de interdependencias, la forma de organización y reorganización de las relaciones humanas constituyen una urdimbre de la que el sujeto forma parte. El autor nos invita a pensar gráficamente la imagen del ser humano como la imagen de muchos seres humanos unidos por redes de interdependencia, descartando aquellas perspectivas que postulan una dualidad

---

1 De hecho, en la introducción al *Proceso de la civilización* (1987) discute con la sociología parsoniana acusándola de reduccionista y estática.

o antinomia entre sujeto y sociedad. El acento está puesto en las interrelaciones, los procesos y, sobre todo, en la noción de que estos entramados son dinámicos.

Como mencionamos anteriormente, si bien Elias realiza una crítica al psicoanálisis freudiano, es destacable el papel central que este jugó en sus teorizaciones. Como señala Zabłudovsky el autor se concentra en

El desarrollo de una propuesta para el análisis social de largo alcance a partir de una psicología histórica y de una sociología procesual, de la psicogénesis y sociogénesis de la modernidad. (1999: 175)

Elias busca explicar las transformaciones del aparato psíquico de los seres humanos en el proceso de civilización, las preocupaciones freudianas sobre el control y autocontrol de las pasiones y las fluidas relaciones entre los procesos individuales y sociales representan algunas de las bases más importantes de su pensamiento (Zabłudovsky, 1999). Uno de los puntos de contacto más importantes con Freud reside en la conceptualización acerca de cómo la cultura moldea y dulcifica las tendencias agresivas de los individuos.

Freud postula que la vida en sociedad solo se torna posible cuando logra sustituirse el poder de la comunidad por sobre el poder individual, esto representa el paso decisivo a la cultura, es decir, los miembros de una comunidad deben limitar las posibilidades de satisfacción de sus deseos e impulsos –recordemos que este será uno de los ejes centrales sobre los que Elias construye su conceptualización sobre el *proceso de civilización*–. La renuncia a la satisfacción inmediata de las pulsiones es lo que sentará las bases de la convivencia social y permitirá el desarrollo de vínculos sociales duraderos y conductas basadas en la consideración hacia el otro. Como señala Freud:

Nuestra cultura descansa totalmente en la coerción de los instintos. Todos y cada uno hemos renunciado a una parte de las tendencias agresivas y vindicativas de nuestra personalidad, y de estas aportaciones ha nacido la común propiedad cultural de bienes materiales e ideales. (Freud, 1992b: 167)

Para Freud, el desarrollo cultural impone restricciones al ser humano, buena porción de las luchas que se dan en la sociedad giran en torno de hallar un equilibrio adecuado entre las reivindicaciones individuales y las colectivas; “uno de los problemas del destino humano es el de si este equilibrio puede ser alcanzado en determinada cultura o si el conflicto en sí es inconciliable” (Freud, 1999: 88-89). La renuncia a la satisfacción inmediata de las pulsiones es lo que sentará las bases de la convivencia social y permitirá el desarrollo de vínculos sociales duraderos y conductas basadas en la consideración hacia el otro. El Capítulo VII de *El Malestar en la Cultura* tiene como eje central el sentimiento de culpabilidad, el cual representa una de las condiciones fundamentales de la labor cultural. Freud se pregunta acerca de cuáles son los recursos a los que apela la cultura para coartar la agresión en el ser humano, al respecto señala:

La agresión es introyectada, internalizada, devuelta en realidad al lugar donde procede: es dirigida contra el propio yo, incorporándose a una parte de este que en calidad de *súper yo* se opone a la parte restante y asumiendo la función de “conciencia moral” despliega frente el yo la misma dura agresividad que el yo, de buen grado, habría satisfecho en individuos extraños [...] la tensión creada entre el severo *súper yo* y el yo subordinado al mismo la calificamos como *sen-*



*timiento de culpabilidad* [...]. Por consiguiente, la cultura domina la peligrosa inclinación agresiva del individuo, debilitándolo a este, desarmándolo y haciéndolo vigilar por una instancia alojada en su interior, como una guarnición militar en una ciudad conquistada. (Freud, 1999: 114-115)

Aquí reside la astucia de la cultura, internalizar la agresividad que de otro modo sería su enemiga mortal, la violencia queda reprimida por obra del *súper yo* (Rodríguez González, 1999).

Lo que determina el funcionamiento psíquico del ser humano no es el *yo* o *súper yo*, como instancias aisladas entre sí, sino las relaciones que se establecen entre dichas instancias. Así el *yo* cuya labor es la de lidiar con los requerimientos del *ello*, del *súper yo* y *la realidad exterior*, dispondrá de los enunciados que han sido inscriptos en él desde su conformación para poder mesurar o dar cabida a las mociones pulsionales de las que es objeto. Estos enunciados que se inscriben en el *yo* poseen un contenido social, cultural e histórico, de allí la importancia que adquieren, en tanto es siempre la cultura o la civilización –si lo decimos en términos de Elias– la que puede proponerle al sujeto diversas alternativas para la satisfacción de las pulsiones. El código social de comportamiento impregna de tal modo a los seres humanos, en uno u otro sentido, que hasta cierto punto acaba instituyéndose en un elemento esencial de lo individual (Elias, 1987).

Ya señalaba Freud la importancia de que la cultura pudiera brindar el mayor bienestar posible a toda la comunidad, puesto que al sostenerse sobre la renuncia pulsional debe poder garantizarle al sujeto la oportunidad de sublimar<sup>2</sup> sus im-

---

2 Sublimación es un término acuñado por Freud para dar cuenta de aquellas actividades humanas que aparentemente no guardan relación con la sexualidad o la agresividad, pero que hallarían

pulsos. Para Freud (1992) una cultura que deja insatisfechos a un número grande de sus miembros no tiene perspectivas de conservarse de manera duradera ni lo merece.

En cuanto a las restricciones que afectan a determinadas clases de la sociedad, nos topamos con unas constelaciones muy visibles, que por otra parte nunca han sido desconocidas. Cabe esperar que estas clases relegadas envidien a los privilegiados sus prerrogativas y lo hagan todo para librarse de su “plus” de privación. Donde esto no es posible, se consolidará cierto grado permanente de descontento dentro de esa cultura, que puede llevar a peligrosas rebeliones. Pero si una cultura no ha podido evitar que la satisfacción de cierto número de sus miembros tenga por premisa la opresión de otros, acaso de la mayoría (y es lo que sucede en todas las culturas del presente), es comprensible que los oprimidos desarrollen una intensa hostilidad hacia esa cultura que ellos posibilitan mediante su trabajo, pero de cuyos bienes participan en medida sumamente escasa. Por eso no cabe esperar en ellos una interiorización de las prohibiciones culturales. (Freud, 1992: 12)

A un planteo similar llega Elias en *Los Alemanes*, cuando menciona que la civilización nunca es algo concluido y que siempre está amenazada...

Porque el afianzamiento de un patrón y de criterios de comportamiento y sensibilidad en una sociedad

---

su energía en la fuerza de la pulsión sexual y destructiva. Se dice que la pulsión se sublima, en la medida en que es derivada hacia un nuevo fin, no sexual o destructivo, y apunta hacia objetos socialmente valorados (Laplanche y Pontalis, 2004).

depende de ciertas condiciones; entre ellas se encuentra un autocontrol relativamente estable de las personas que, a su vez, está vinculado con la estructura social específica. (Elias, 2009: 185)

La vida en sociedad implica renunciar a la gratificación individual en virtud del pacto de vivir en comunidad junto a otros. Si las condiciones sociohistóricas no promueven la construcción de identificaciones y perspectivas de futuro, la autocontención se vuelve más lábil. Para Elias, uno de los criterios más importantes para analizar los procesos civilizatorios está vinculado al...

Alcance y la profundidad de la identificación entre las personas y, en consecuencia, el alcance y la profundidad de su capacidad de empatía, de ponerse en el lugar del otro y de sentir y ser partícipes de sus sentimientos o formas de pensar. (Elias, 2009: 129)

Hasta aquí hemos intentado plantear un recorrido de aquellos aspectos que a nuestro entender resultan centrales para comprender los vínculos intrínsecos entre estructura psíquica y estructura social. El aprendizaje del autocontrol es universal, sin él los individuos no lograrían convertirse en seres humanos y las sociedades se desintegrarían con rapidez (Elias, 1992). Lo que sí puede cambiar, durante el extenso proceso de desarrollo de la humanidad, son las normas sociales de autocontrol y los modos en que se las hace actuar para “retrasar, suprimir, transformar, en resumen, controlar de diversas maneras las pulsiones elementales y demás sentimientos espontáneos” (Elias, 1992: 61).

Un ejemplo interesante es la observación que realiza Elias (1987) respecto de cómo se van transformando los

modos de expresión de la agresividad desde la edad medieval hasta la modernidad. En el medioevo la expresión de la emotividad tenía escasos matices, se pasaba de estados de odio y agresividad extremos a otros de máxima compasión. Esta configuración emocional estaba vinculada a la escasa capacidad de previsión del futuro y constantes amenazas a la seguridad propia. La vida social medieval requería de sujetos que pudieran dar rienda suelta a las pasiones y reaccionar con mayor espontaneidad a los requerimientos del medio. En cambio, las sociedades modernas fueron apaciguando las expresiones de agresividad teniendo como característica central una configuración emocional que tiende cada vez más al dominio de las pasiones.

Ahora bien, de lo mencionado en los párrafos precedentes trazamos una posible interpretación en torno a las formas en que las personas se expresan respecto. Creemos que a diferencia de las sociedades medievales donde la violencia y la amenaza al otro era una de las prácticas que garantizaba el mantenimiento del prestigio social, en las sociedades modernas la lucha por el respeto se encarna en formas “civilizadas” del comportamiento. Así lo grafica el sociólogo alemán cuando describe que la clase cortesana, en su necesidad de diferenciación social y para obtener ciertos favores del rey, debe luchar por mayores oportunidades apelando a medios pacíficos como las intrigas y la diplomacia, las cuales van imponiendo en el comportamiento de los individuos cierto “*self-control*” (Elias, 1987). La batalla por el estatus se desplaza a un campo de juego en donde el apego al canon social constituye un instrumento eficaz para la preservación del lugar social. Consideramos que, al pacificarse los vínculos sociales, también se pacifican las formas en que las personas se expresan respecto.

## Contemporaneidad y procesos de construcción del respeto

Como hemos mencionado anteriormente, a diferencia de las sociedades tradicionales, donde las rígidas jerarquías determinaban el estatus de cada uno de los diferentes grupos sociales, en las sociedades modernas el valor social de las personas se fue desligando cada vez más del estatus asignado a priori. Como señala Illouz,

El reconocimiento, en tanto imperativo tácito de otorgar valor a las otras personas como tales, *independientemente de su estatus, en la interacción social y mediante ella*, forma parte de la configuración de la modernidad. (2014: 160)

Elias (2009) define a este proceso como *informalización* y lo describe como un momento histórico caracterizado por un proceso de democratización que conlleva cambios en los equilibrios de poder entre los grupos establecidos y marginados. Para el autor, el siglo XX es protagonista de movimientos emancipatorios que redujeron las escalas de poder entre dominantes y dominados, Elias se centra principalmente en los cambios producidos en las relaciones entre los géneros y en las relaciones intergeneracionales. Al respecto señala:

Una transformación en las relaciones de poder de grupos tan diversos entre sí provoca, inevitablemente, una profunda inseguridad en muchas de las personas implicadas en las vicisitudes de ese cambio. La norma usual de comportamiento en el trato entre grupos, orientada a una jerarquización más estricta, deja de corresponder a las relaciones reales entre sus representantes. Y una norma sustituta solo puede irse conformando de manera gradual, a partir de muchas experiencias.

Después de todo, el nuestro es un siglo en que las personas enfrentan una creciente inseguridad en cuanto al estatus. El problema mismo de la identidad social se plantea de manera mucho más explícita en las relaciones de poder en una transformación de este tipo, que en el caso de sociedades no sujetas a una dinámica tan fuerte. Con la inseguridad en el estatus, con la búsqueda de identidad, aumenta también la inquietud. El siglo XX es, qué duda cabe, un siglo de inquietudes, y no solo a causa de las dos grandes guerras. (Elias, 2009: 44)

En este sentido, si bien los sistemas democráticos marcan el arribo de una sociedad exigente de igualdad que pone en cuestión el mundo de las jerarquías, paradójicamente no anula la existencia real de la desigualdad social. Al apelar a la igualdad de condiciones independientemente del rango ocupado, se generan ambigüedades y contradicciones respecto de las expresiones de deferencia (Martuccelli, 2007a). Para Elias (2009) estos cambios generan que en las interacciones entre personas, incluso entre aquellas que pertenecen a un estrato social inferior, los individuos se vean obligados a desarrollar un alto grado de autocontrol. Los procesos de validación subjetiva en la modernidad adquieren un carácter predominantemente performativo, es decir, se logran en el curso de la interacción con las personas (Illouz, 2014).

A nivel de las pautas emotivas que rigen de modo general nuestra experiencia social en la actualidad, decimos que la modernidad trae consigo una ruptura fundamental: la progresiva sensación subjetiva de separación del yo con respecto de los demás. Esta experiencia subjetiva de mis-midad constituye una fase del proceso civilizatorio y tiene relación con esta paulatina escisión, que mostráramos más arriba, entre emociones y razón. El *yo* es así percibido como núcleo auténtico de la individualidad ya que el mundo afec-

tivo se encuentra domesticado y racionalizado. Illouz (2007) plantea que durante el siglo XX el yo interior privado se pone en primer plano adquiriendo representación pública. Los discursos psicológicos sobre las emociones<sup>3</sup> colocan el plano afectivo en un lugar protagónico donde las habilidades de comunicación serán aspectos medulares y formas específicas de capital social.

Escuchar o la capacidad de reflejar las propias intenciones y significados se considera crucial para la capacidad de prevenir conflictos y crear cadenas de cooperación. Ello se debe a que escuchar al otro permite generar lo que el filósofo Axel Honneth llama *reconocimiento* o la *comprensión positiva* [que la gente tiene de sí] dado que la autoimagen [...] depende de la posibilidad de tener un constante respaldo de los otros, el reconocimiento implica así la confirmación y el refuerzo de las afirmaciones y las posiciones del otro, tanto en el plano cognitivo como en el emocional. (Illouz, 2007: 53)

En los tiempos actuales nos encontramos ante una paradoja, por una parte, necesitamos mucho más que antes de la confirmación social de nuestra valía, sin embargo, habitamos una sociedad caracterizada por un discurso que tiende a la entronización del éxito y el logro individual. Illouz (2014) denomina este momento histórico como de *inseguridad ontológica* aduciendo que el yo en los tiempos modernos se encuentra frente a nuevas formas de incertidumbre porque los criterios de evaluación entre las personas se diversifican y dejan de estar sometidos a los mismos códigos sociales. En los tiempos

---

3 Un claro ejemplo de la pregnancia que los discursos psicológicos sobre las emociones tienen en el imaginario social lo constituye el éxito de la literatura de autoayuda en los últimos tiempos. Para un análisis más profundo al respecto, véase Illouz (2007), *Intimidades congeledas. Las emociones en el nuevo capitalismo*.

contemporáneos el individuo estaría conminado a un esfuerzo cotidiano de construcción de sí mismo que requiere cada vez más de la confirmación de los otros.

## Para seguir pensando

Partiendo de los planteos teóricos de Elias, consideramos que el análisis de las prácticas de respeto resulta inseparable de las condiciones sociales, culturales e históricas que organizan modos legítimos de sentir, pensar y actuar. En nuestras sociedades actuales, la experiencia de respeto ya no es más el fruto del lugar ocupado en la jerarquía social, sino que es la construcción que el sujeto hace de su propia valoración.

Estas transformaciones sociohistóricas traen también su complejidad al mundo escolar. Como bien mencionábamos al inicio de este escrito, creemos que una reflexión desde una mirada a largo plazo, sobre los modos de convivencia que se entablan en el cotidiano escolar, contribuye a construir otra línea interpretativa respecto del fenómeno de la conflictividad y violencia en el ámbito escolar.

Al respecto trazamos algunas posibles líneas de lectura, las mismas no constituyen afirmaciones definitivas y están sujetas a reformulaciones y revisiones posteriores.

En primera instancia, consideramos que el proceso denominado por Elias como *informalización*, especialmente el referido a los cambios en los equilibrios de poder entre las generaciones, ha generado en el espacio escolar una reconfiguración de las relaciones entre adultos y jóvenes, que aún sigue creando ambigüedad e incertidumbre. El docente ya no puede apelar solamente a su lugar de jerarquía en la institución escolar para solicitar el respeto debido de sus alumnos. Como señalan Míguez y Gallo (2013) las regulaciones de los vínculos intergeneracionales se han fragilizado debido a un



progresivo debilitamiento de los modelos tradicionales de autoridad que habitualmente modelaban esos vínculos.

En segunda instancia, creemos que se han transformado nuestras sensibilidades respecto de los modos de trato y de las formas en que las personas se expresan respeto y reconocimiento mutuo. Nuestro *yo* está constantemente expuesto al juicio y evaluación por parte de los otros, proceso que nos coloca en un lugar frágil para construir nuestra valía social. En los jóvenes este proceso adquiere mayor pregnancia por el momento vital que atraviesan.

Por último, creemos que el proceso de racionalización emocional propio de la modernidad, nos obliga a un constante autocontrol de nuestros impulsos. La escuela, en este sentido, es un espacio de aprendizaje y de civilización de los afectos. Aprendemos allí a convivir con aquellos que nos caen bien, y con aquellos no.

De allí que el espacio escolar puede brindar un espacio proclive a la construcción de prácticas sociales y representaciones que promuevan el cuidado de sí y el cuidado del otro, en donde los jóvenes puedan inscribir su existencia individual en una trama más amplia, en una trama social.

## Bibliografía

- Aleu, M. (2012). *Respeto y reconocimiento. Notas preliminares sobre cómo se forjan vínculos de respeto en la experiencia de jóvenes y adolescentes*. En Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. En línea: <[http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/2-Construcción de subjetividad\\_0.pdf](http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/2-Construcción_de_subjetividad_0.pdf)> (consulta: 03-02-2016).
- di Napoli, P. (2016). *Violencias y conflictos en la trama de la vida escolar. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de los jóvenes de educación secundaria*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Argentina.

- Elias, N. (1987). *El proceso de la Civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- . (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 104, pp. 219-251.
- . (2009). *Los alemanes*. Buenos Aires, Nueva Trilce.
- Elias, N., y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio. En el proceso de la civilización*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Freud, S. (1992). El porvenir de una ilusión. En *El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931)*, pp. 5-55. Buenos Aires, Amorrortu.
- . (1999). *El Malestar en la Cultura (1930)*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Garriga Zucal, J. y Noel, G. (2010). Notas para una definición antropológica de la violencia: un debate en curso. En *Publicar*, núm. IX, pp. 97-121.
- Goudsblom, J. (1998). La paradoja de la pacificación. En Weiler, V. (Ed.), *Figuraciones en Proceso*, pp. 101-115. Santafé de Bogotá, Fundación Social.
- Guerra Manzo, E. (2013). La sociología figuracionista de Norbert Elias : Críticas y contra-críticas. En *Reencuentro: Cultura, Intercultura y Educación Superior*, núm. 66, pp. 80-89.
- Illouz, E. (2007). *Intimididades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Katz.
- . (2014). *Por qué duele el amor. Una explicación sociológica*. Buenos Aires, Katz.
- Kaplan, C. V. (2011). Sobre la tolerancia, los umbrales y los miedos: Las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en la educación escolar. En Hillert, F. M., Ameijeiras, M. J. y Graziano, N. (eds.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*, p. 212. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- . (2013). *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V., Krotzsch, L. y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven: Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Laplanche, J., y Pontalis, J. (2004). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.
- Luna Zamora, R. (2011). El respeto como eje articulador del orden social tradicional y los efectos de la secularización . En Reyes G., J. C. (ed.), *VI Foro Colima y su Región. Arqueología, antropología e historia*, pp. 1-19. Colima, Secretaría de Cultura.
- Martuccelli, D. (2007a). *Gramáticas del individuo*. Bueno Aires, Losada.
- . (2007ab). *Cambio de rumbo. La sociedad a escala del individuo*. Santiago, LOM.
- Míguez, D. (2009). Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar. En *Poder prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias*, pp. 147-156. Buenos Aires, Noveduc.
- Mutchinick, A. (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina.
- Núñez, P. (2011). El respeto como eje organizador de la convivencia: Nuevas regulaciones sobre la moralidad juvenil. Dossier "Educación y Derechos Humanos". En *Pedagógica*, núm. 1, pp. 3-32.
- Paulín, H. L. (2015). "Ganarse el respeto": un análisis de los conflictos de la sociabilidad juvenil en la escuela secundaria. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XX, núm. 67, pp. 1105-1130.
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la desigualdad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona, Anagrama.
- Vidal, D. (2003). A linguagem do respeito: a experiência brasileira e o sentido da cidadania nas democracias modernas. En *Dados*, vol. 46, núm. 2, pp. 265-287, doi: <<http://doi.org/10.1590/S0011-52582003000200003>>
- Zabludovsky, G. (1999). Por una psicología sociohistórica: Norbert Elias y las críticas a las teorías de la racionalidad y la acción social. En *Sociológica*, año 14, núm. 40, pp. 151-179.
- Zubillaga, V. (2007). Los varones y sus clamores: los sentidos de la demanda de respeto y las lógicas de la violencia entre jóvenes de vida violenta de barrios en Caracas. En *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, núm. 16, pp. 577-608.



## Capítulo 5

### Incivildades y escuela

Un enfoque socioeducativo para el estudio de las violencias

*Agustina Mutchinick*

#### Introducción

La categoría *incivildades* es utilizada por diversos investigadores que trabajan sobre las violencias en la escuela. En otros escritos (Mutchinick, 2013) hemos analizado la vasta producción académica que recurre a este concepto para dar cuenta de ciertas violencias cotidianas insertas en las interacciones sociales del sistema escolar (transgresiones a las normas de convivencia, a las reglas del buen comportamiento, oposición entre estilos de socialización, etcétera). A partir de una revisión crítica de dichos estudios, intentamos contribuir al debate sobre la pertinencia y relevancia del concepto en el marco de las tradiciones de investigación sobre las violencias en la escuela.

Entendemos que es una noción que puede servir como directriz para el análisis de las violencias en el espacio escolar, sobre todo porque permite visibilizar las prácticas ubicuas que tienen lugar en la escuela y que, en ocasiones, cuando utilizamos una categoría tan amplia como la de *violencias*, quedan veladas frente a las agresiones físicas o

los actos tipificados en el código penal. Sin embargo, es un concepto que proviene del campo del delito y que, por lo tanto, puede generar un sesgo criminalizante sobre las prácticas escolares. Una mirada judicializante en el abordaje de las experiencias escolares conlleva el peligro de generar intervenciones que lejos de intentar comprender y trabajar sobre las causas y las circunstancias que las originan, pretenden establecer respuestas punitivas sobre las conductas que se corran de la norma. En este sentido, evaluamos que es un concepto que requiere ser repensado si pretende analizar lo que acontece en la escuela. Con este objetivo es que procuramos establecer ciertos lineamientos para una definición de la categoría desde una perspectiva socioeducativa. Si bien nos referimos a conceptualizaciones de diversos autores, primordialmente nos centramos en la obra de Norbert Elias, la cual nos permite abordar las incivildades teniendo en cuenta los condicionamientos sociales, así como las consecuencias subjetivas de las prácticas y experiencias de los individuos.

## **Lineamientos para una definición de la categoría *incivildades* desde una perspectiva socioeducativa**

Las investigaciones sobre violencia en las escuelas han abordado la temática principalmente desde tres perspectivas de análisis: la criminológica, la psicoeducativa y la socioeducativa. Los estudios criminológicos abordan la *violencia escolar* a partir de aquellos comportamientos que se encuentran tipificados en el código penal o comportamientos protodelictivos (asesinato, robo, vandalismo, portación de armas, consumo de alcohol y drogas, entre otros). Por su parte, los estudios psicológicos, particularmente la perspectiva del bullying, se centran en su mayoría en las características personales e interpersonales de los sujetos que protagonizan o son testigos

de las prácticas violentas. Finalmente, la mirada socioeducativa considera y analiza las constricciones sociales e institucionales vinculadas a estos fenómenos, así como sus consecuencias subjetivas. Nuestro interés se centra en esta última de las tres perspectivas, desde la cual pretendemos establecer lineamientos que nos permitan definir la categoría *incivildades* en el espacio escolar.

Las incivildades se refieren a una dimensión de las violencias en la escuela; a aquellas prácticas escolares y modos de sociabilidad que no amenazan de manera directa la integridad física de los sujetos ni el establecimiento: insultos, burlas, apodos ofensivos, discriminaciones, humillaciones, entre otras. Entendemos las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela.

En los últimos años se ha instalado en la opinión pública la idea de que la escuela, y especialmente la escuela secundaria de gestión estatal, se encuentra atravesada por la violencia física. En los medios de comunicación, a partir de la espectacularización de ciertos episodios que excepcionalmente tienen lugar en el ámbito escolar (uso de armas, abusos sexuales, golpizas, vandalismo, etcétera) se forja la creencia de que estos sucesos constituyen prácticas y vivencias habituales. La escuela se presenta de esta manera como un lugar inseguro atravesado cotidianamente por la violencia física (Brener y Kaplan, 2006; Saez, 2015). Sin embargo, diversos trabajos dan cuenta de la prominencia de prácticas como los insultos, las burlas, los apodos ofensivos, etcétera, reforzando la idea de que son las incivildades las que dan cuenta de manera más pertinente de las violencias cotidianas insertas en las interacciones sociales del sistema escolar.<sup>1</sup>

---

1 Abramovay y Rua, 2002; Blomart, 2002; Carra y Sicot, 1997; Charlot, 1997; Debarbieux, 1996, 2001, 2002; Debarbieux, Garnier, Montoya y Tichit, 1999; García, 2010; Kaplan, 2009a; Kornblit, Adaszko, Mendes Diz, Di Leo y Camarotti, 2008; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008, 2010; Viscardi, 2003; Viscardi y Alonso, 2013

Son prácticas y modos de relacionarse que tienen efectos simbólicos en la construcción de la experiencia escolar y en la autoestima social y educativa de los sujetos que las sufren. Un concepto central en este sentido es el de “cálculo simbólico” que establece que:

... los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye. (Kaplan, 2008: 60)

Una de las consecuencias prácticas de las incivildades es la evaluación (no consciente) de las posibilidades propias a partir de la imagen que creemos que los demás tienen de nosotros, de las calificaciones que los otros nos atribuyen. Bourdieu (2001) afirma que al estructurar la percepción que los agentes sociales tienen del mundo social, la nominación contribuye a construir la estructura de ese mundo. Cuanto más ampliamente reconocida y autorizada sea la nominación más profundamente cumple este propósito.

Para que el discurso funcione hace falta una relación de autoridad; una relación entre un emisor autorizado y un receptor dispuesto a recibir lo que se dice, dispuesto a creer que lo que se dice merece ser dicho (Bourdieu, 2000). Las palabras tienen efecto solo en aquellos que están inclinados a creerlas. La imposición simbólica solo puede funcionar en tanto se reúnan condiciones sociales absolutamente exteriores a la lógica propiamente lingüística del discurso. Existen condiciones “que deben reunirse para que la magia de las palabras pueda actuar” (Bourdieu, *op. cit.*: 46). La eficacia de la nominación está dada por las relaciones de fuerza que tienen lugar en el espacio social.



Como sostiene Elias (2003), un grupo solo puede estigmatizar efectivamente a otro en la medida que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso. “Es la condición decisiva de toda estigmatización efectiva de un grupo forastero por parte de un grupo establecido” (Elias, 2003: 224). Los términos utilizados por los grupos dominantes como medio de estigmatización causan profundos trastornos a los dominados dado que, generalmente, los primeros disponen de un aliado en la voz interior de sus “inferiores sociales”. Cuando el diferencial de poder entre ambos grupos es muy amplio, los oprimidos se evalúan a sí mismos con los criterios de sus opresores. Se ven como menos capacitados respecto a las normas de los grupos dominantes, es decir, que se asumen como individuos de valor inferior. Al igual que los grupos opresores contemplan su poder superior como un signo de su valor humano superior, los grupos oprimidos, en tanto el diferencial de poder sea grande, experimentan emocionalmente su inferioridad de poder como un signo de inferioridad humana.

La capacidad de un grupo de apuntalar la inferioridad humana de otro grupo y de hacerla valer es una función de una figuración específica que ambos grupos forman entre sí. Las configuraciones,<sup>2</sup> afirma Elias, son formadas por grupos interdependientes de personas: los seres humanos están orientados unos con otros y unidos unos con otros de las más diversas maneras. Ellos constituyen “telas de interdependencia” (Elias, 1970: 15); configuraciones de muchos tipos, tales como familias, escuelas, ciudades, estratos sociales o Estados. De esta interdependencia se deriva un orden que al tiempo que es relativamente autónomo del tipo de orden dominante

---

2 En los escritos consultados en castellano, inglés y portugués los conceptos de configuración, figuración y composición se emplean para describir fenómenos semejantes, por lo cual en este trabajo se utilizan como sinónimos.

es más fuerte y más coactivo que la voluntad y la razón de los individuos aislados que lo constituyen (Elias, 1987). El concepto de figuración expresa la idea de que los seres humanos siempre dependen unos de otros y cumplen, unos para otros, unas funciones (Weiler, 1998).

Elias sostiene que la tendencia a discutir el problema de la estigmatización social como si se tratase simplemente de una cuestión de unos individuos que muestran un profundo rechazo hacia otros individuos implica percibir únicamente a ni-nivel individual, algo que no puede ser comprendido sin considerarlo simultáneamente desde el nivel de grupo.

Hoy en día, se fracasa a la hora de distinguir entre estigmatización grupal y prejuicio individual, así como de relacionarlos entre sí. En Winston Parva,<sup>3</sup> igual que en otros lugares, había miembros de un grupo que difamaban a los de otro, pero no atendiendo a sus cualidades individuales, sino más bien porque eran miembros de un grupo al que consideraban, como colectivo, diferente e inferior al suyo. (Elias, 2003: 224)

Por lo tanto, cuando analizamos las incivildades, más que indagar la estructura de personalidad de individuos concretos, lo que se requiere es considerar la figuración formada por la interdependencia de los grupos involucrados.

Las convenciones y reglas que las incivildades transgreden no son invariantes, sino que van mutando en los diferentes escenarios históricos y culturales. En la escuela, las percepciones y vivencias de los distintos actores de la institución respecto a lo que es considerado incivil o violento

---

3 Nombre ficticio de la comunidad donde se realizó el estudio que se analiza en el texto *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* (Elias, 2003).

se vinculan a las condiciones de su tiempo, a su pertenencia social, económica, cultural, de género, educativa, etcétera. Sin entender estas articulaciones de modo inexorable, dichas percepciones y vivencias se encuentran imbricadas y cobran su sentido en el marco de determinadas estructuras sociales y personales. Cabe señalar, asimismo, que las reglas y pautas de comportamiento que transgreden las incivildades no constituyen únicamente normas explícitas, establecidas en documentos o manifestadas abiertamente, también pueden ser convenciones tácitas que rigen como usos y costumbres. Los actores fundan sus comportamientos sobre una serie de pautas que pueden o no ser explícitas. Al mismo tiempo, ellos pueden poseer ideas contrapuestas sobre cuáles son las conductas *correctas* y entrar en contradicción con los preceptos y acciones de otros.

Las prácticas y modos de sociabilidad no presentan una esencia inalterable; su caracterización como civil o incivil varía según el contexto espacio temporal, la trama institucional y las historias y posiciones sociales de los sujetos. Al respecto, Elias menciona que es posible que “nuestros comportamientos despierten en la posterioridad sentimientos de repugnancia similares a los que, a veces, despiertan en nosotros los de aquellos cuya posterioridad somos” (1987: 105). Lo incivil se califica como tal en el marco de ciertas relaciones sociales, de ciertas convenciones sociales. La sensibilidad ante ciertos comportamientos y conductas es biográfica e histórica y lo es en el entramado de configuraciones particulares donde expande su sentido más hondo (Kaplan, 2009b). Estos planteamientos, lejos de reforzar la idea de un enfrentamiento entre “barbarie y civilización” o “salvajes y civilizados” que podría proponer un discurso de naturaleza evolucionista, entienden que las prácticas deben ser comprendidas en el marco de un contexto social e institucional y en el

marco de biografías particulares. Ello no significa situarse en una posición relativista, sino entender que existe una matriz individual, institucional y social que atraviesa a los sujetos, a sus consideraciones y emociones.

Kaplan (2011) afirma que las percepciones que la sociedad tiene sobre la violencia (en nuestro caso, las incivildades) están vinculadas a una sensibilidad epocal. Una de las notas características de dicha sensibilidad es que tiene un sentido procesual, en la medida en que no es una experiencia uniforme, constante ni inexorable. No tiene un estatuto fijo, se altera, muta. Ella está imbricada íntimamente con los procesos de autorregulación de los individuos y de pacificación social que son siempre contradictorios. No siempre nos afectó la violencia del mismo modo ni con la misma intensidad que hoy, y digamos que tampoco estamos en condiciones de anticipar qué percibiremos más adelante (Kaplan, 2011)<sup>4</sup>. En relación con las incivildades, esta idea se vuelve central, ya que muchas de las modalidades que adquiere esta dimensión de las violencias (burlas, insultos, humillaciones, discriminaciones, etcétera) son prácticas y modos de interacción entre los estudiantes que durante décadas han sido concebidos como fenómenos inherentes a las relaciones que los alumnos mantenían entre sí.

Las trayectorias y experiencias subjetivas son interdependientes de la estructura social. Elias señala que para abordar lo humano, junto con la psico-génesis, es ineludible conocer la socio-génesis. Los procesos de desarrollo y transformación psicológica y social solo pueden ser entendidos en conexión ligando las transformaciones de largo

---

4 Para dar cuenta del cambio de la sensibilidad es ilustrativo un fragmento del *Proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* donde Elias (1987: 241) comenta que "En el París del siglo XVI se acostumbraba a festejar el día de San Juan quemando una o dos docenas de gatos vivos (...) La muchedumbre se reunía; se tocaba una música festiva. Bajo una especie de armazón de madera se construía una hoguera y del armazón se colgaba un saco o un capacho con los gatos; el saco o el capacho comenzaban a arder; los gatos caían en la hoguera y se abrasaban; mientras que la muchedumbre disfrutaba con sus gritos y sus maullidos. Habitualmente el rey y la corte presenciaban el espectáculo".

alcance de la estructura social y la estructura psíquica o emotiva (Kaplan y Sarat, 2016).

En *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas* (Elias, 1987) se analiza el fuerte aumento del autocontrol emocional de los individuos a partir de la baja Edad Media y del Renacimiento temprano en Europa Occidental dando cuenta de la vinculación existente entre los modos habituales de orientar el comportamiento y el cambio en las relaciones interhumanas, es decir, entre la estructura de las funciones psíquicas y la estructura de las funciones sociales. Elias señala que con el nacimiento de la sociedad cortesana se impone un mayor autocontrol y la puesta a distancia de los cuerpos, mientras las relaciones entre los seres humanos se empiezan a codificar con mucho más detalle. Obligados a vivir en circunstancias nuevas, los hombres adquieren una mayor sensibilidad ante los estímulos de la actuación de los demás. Sin saltos bruscos y de un modo paulatino va haciéndose más estricto el código de reglas de comportamiento y también va haciéndose mayor la consideración que cada uno espera que los demás le tributen. Cada vez se hace más matizada la sensibilidad respecto a lo que está y no está permitido para no molestar y no sobresaltar a los otros y más rígido el mandato social de no herir a los demás en el contexto del nuevo marco de dominación.

Elias vincula el proceso civilizatorio con una “contención más firme, más universal y más regular de los afectos” (1987: 42), con una transformación estructural en la dirección de un control emotivo mayor. Característico del avance de la civilización<sup>5</sup> es el fortalecimiento de las autoacciones

---

5 Elias afirma que el bosquejo de una teoría de la civilización comprende “...un modelo de las relaciones posibles entre el cambio a largo plazo de las estructuras individuales de los hombres (en la dirección de la consolidación y diferenciación de los controles emotivos) y el cambio a largo plazo de las composiciones que construyen los hombres en la dirección de un grado superior de diferenciación e integra-

que inhiben y contienen los impulsos espontáneos, pasionales y afectivos de los hombres, e impiden que se expresen de modo directo en acciones sin la mediación de aparatos de control.

La teoría de Elias sobre el proceso civilizatorio es central para interpretar cómo a lo largo del tiempo se van configurando diversas pautas de comportamiento y de conducta ya que da cuenta de cómo los cambios de la sociedad y la metamorfosis de las relaciones interhumanas que tienen lugar en la modernidad modifican el comportamiento y el sistema emotivo del individuo.

## Reflexiones finales

El objetivo del trabajo consistió en repensar una categoría que nos permite analizar y visibilizar un cúmulo de prácticas que son centrales al abordar la temática de la violencia en la escuela. Por un lado, porque tienen una fuerte frecuencia en el espacio escolar y, por el otro, porque poseen efectos simbólicos que calan hondo en la experiencia y en la autoestima social y educativa de los sujetos que las sufren.

Sin embargo, el hecho de que dicho concepto tenga origen en el campo de la criminología acarrea el peligro de intentar comprender prácticas escolares desde el instrumental categorial del estudio del delito y generar, por lo tanto, un sesgo judicializante y criminalizante sobre las situaciones que acontecen en el ámbito de la escuela.

Se comenzó por esbozar una definición de la categoría desde una perspectiva socioeducativa. Si bien no proponemos

---

ción" (Elias, 1987: 11). Nos interesa señalar que al contrario de lo que indican muchas de las críticas que ha recibido la teoría eliasiana, ella de ninguna manera tiene un cariz teleológico. Si bien se señala una dirección, no se señala ningún *telos* o meta fija (Goudsblom, 2008).

una definición definitiva, se desarrollaron lineamientos que posibilitan abordarla empíricamente. Particularmente acudimos a la obra de Norbert Elias ya que nos permite pensar las incivildades desde una mirada que tiene en cuenta los condicionamientos sociales de las prácticas y emociones de los sujetos y las consecuencias de dichas prácticas y emociones. Las incivildades se refieren a un parámetro de normalización que difiere en cada configuración particular y se modifica en el largo plazo por lo que entendemos que su análisis requiere un enfoque relacional y procesual.

En este marco, nuestros trabajos (Mutchinick, 2013, 2016) examinaron y compararon las incivildades entre estudiantes en figuraciones sociales diversas intentando dar cuenta de las diferencias y recurrencias de los sentidos y prácticas que tienen lugar en cada contexto. Si bien, como mencionamos anteriormente, existen estudios que abordan esta categoría, la relevancia del trabajo que llevamos a cabo reside en indagar el fenómeno en el entramado de configuraciones específicas teniendo en cuenta que es allí donde se estructura la producción de las incivildades.

## Bibliografía

- Abramovay, M. y Rua, M. das G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília, Unesco.
- Blomart, J. (2002). Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. En Debarbieux, E. y Blaya, C. (eds.), *Violência nas Escolas: dez abordagens européias*, pp. 223-245. Brasília, Unesco.
- Bourdieu, P. (2000). *Cosas Dichas*. Barcelona, Gedisa.
- . (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid, Akal.
- Brener, G. y Kaplan, C. V. (2006). Violencias, escuela y medios de comunicación. En Kaplan, C. V. (ed.), *Violencias en plural: Sociología de las violencias en la escuela*, pp. 77-101. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Carra, C. y Sicot, F. (1997). Una autre perspective sur les violences scolaires: L'expérience de victimation. En Emin, J. C. y Charlot, B. (eds.), *Violences a l'ecole - État des savoirstat des savoirs*, pp. 61-82. París, Armand Colin Mason.
- Charlot, B. (1997). Violences scolaires: Représentations, pratiques et normes. En Emin, J. C. y Charlot, B. (eds.), *Violences a l'ecole - État des savoirs*. París, Armand Colin Mason.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire: État des lieux*, vol. 1. París, ESF.
- . (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). En *Educação E Pesquisa*, vol. 27, año 1, pp. 163-193.
- . (2002). Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? En Debarbieux, E. y Blaya, C. (eds.), *Violência nas Escolas: dez abordagens européias*, pp. 13-33. Brasília, Unesco.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. y Tichit, L. (1999). *La violence en milieu scolaire: Le désordre des choses*, vol. 2. París, ESF.
- Elias, N. (1970). *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Setenta.
- . (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- . (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 104, pp. 219-251.
- García, S. (2010). *Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo: Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- Goudsblom, J. (2008). La vergüenza como dolor social. En Kaplan, C. V. (ed.), *La civilización en cuestión: Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*, pp. 13-28. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.
- . (2009a). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.



- . (2009b). La asignación de etiquetas: La construcción social del “alumno violento”. Ponencia presentada en *XII Simposio Internacional Proceso Civilizador*. Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.
- . (2011). Sobre la tolerancia, los umbrales y los miedos: Las transformaciones en la sensibilidad sobre la violencia en la educación escolar. En Hillert, F. (ed.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un encuentro*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kaplan, C. V. y Sarat, M. (2016). *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kornblit, A. L., Adaszko, D., Mendes Diz, A. M., Di Leo, P. F. y Camarotti, A. C. (2008). Manifestaciones de violencia en la escuela media argentina. En Kornblit, A. L. (ed.), *Violencia escolar y climas sociales*, pp. 43-58. Buenos Aires, Biblos.
- Mutchinick, A. (2013). *Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- . (2016). Atributos que humillan. Un enfoque relacional sobre las humillaciones entre estudiantes de educación secundaria. En *Revista Educación y Ciudad*, núm. 31, pp. 15-24.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2010). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- Saez, V. (2015). Una mirada a la investigación sobre medios, violencia y escuela. En *Entramado*, vol. 11, núm 1, pp. 136-155, doi: <<https://doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21117>>.
- Viscardi, N. (2003). Enfrentando la violencia en las escuelas: Un Informe de Uruguay. En Abramovay, M. (ed.), *Violência na Escola: América Latina e Caribe*, pp. 153-205. Brasília, Unesco.
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*.

Montevideo, Administración Nacional de Educación Pública.  
En línea: <[http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Libros Digitales/gramatica-s- de la convivencia\\_alonso - viscardi.pdf](http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/Libros Digitales/gramatica-s- de la convivencia_alonso - viscardi.pdf)>  
(consulta: 10-05-2017).

Weiler, V. (1998). *Figuraciones en proceso*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Industrial de Santander y Fundación Social.

## Capítulo 6

### Emociones en juego

Miedos de los estudiantes de escuelas secundarias de zonas urbanas periféricas

*Darío Arevalos*

#### Introducción

La escuela secundaria, en la actualidad, asume desafíos inéditos en su configuración. En cuanto al mundo exterior, se espera que garantice oportunidades a los jóvenes para su inserción en la vida social, en la medida que estas no se encuentran ajenas a los procesos de fragmentación y desigualdad que atraviesan las diversas trayectorias educativas de los jóvenes (Bracchi y Gabbai 2013). En cuanto a su mundo interior, las instituciones educativas asumen el desafío de vivir juntos, de constituir marcos de convivencia, que implica un trabajo desde y con los sentimientos personales y grupales de exclusión que atraviesan las diversas experiencias sociales y los alumnos en la vida escolar.

En tal sentido, consideramos que las emociones, como producto social, son una dimensión central en la experiencia escolar de los jóvenes. Nuestro interés de investigación busca comprender el lugar de las mismas en la vida escolar y en particular la emoción de miedo en la escuela secundaria, nivel que está en un proceso de masificación creciente

fundamentalmente a partir de la sanción de la obligatoriedad del nivel en el marco de la Ley 26206 de Educación Nacional.

Nos centraremos en dos dimensiones de la emotividad que hemos podido divisar en torno a los antecedentes del equipo de investigación el cual integro y a mis primeras aproximaciones teóricas: el miedo a la exclusión y el miedo a morir joven. Analizaremos cómo estos repercuten en la forma en que los jóvenes se relacionan con la institución. Entre sus diferentes manifestaciones nos centraremos principalmente en aquellos temores que ponen en riesgo el lugar en la jerarquía social bajo el fantasma de la exclusión. Como así también en los miedos que ponen en peligro la existencia, a la luz de tres dimensiones: muerte joven por rivalidad entre grupos; muerte joven por violencia de género y muerte joven por violencia institucional.

## **El miedo a la exclusión**

Las emociones han sido un objeto de estudio marginado en el campo de las ciencias sociales, fundamentalmente los trabajos empíricos sobre las mismas. Quizás una excepción destacada sea el trabajo de Norbert Elias (1987) en torno al proceso de civilización donde la emoción de miedo ocupa un lugar central. En esta obra, el autor aborda las transformaciones específicas del aparato psíquico y las formas de convivencia a lo largo de un proceso histórico que va desde la baja Edad Media y del Renacimiento de la Europa Occidental hasta nuestros días.

La diferenciación progresiva de las funciones sociales, la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y la estabilidad creciente de los órganos sociales centrales constituyen las transformaciones sociales que dan lugar a los cambios de los hábitos psíquicos y corporales. En el marco de

estas transformaciones se produce el pasaje de las heterocoacciones a las autoacoacciones, se fortalecen los miedos internos y las autoregulaciones de los impulsos en declive de los miedos externos (hacia los otros) y la exteriorización de la violencia.

En tal sentido, la Modernidad abrirá el paso hacia la sujeción de los cuerpos y sus pasiones a la pacificación social y a un aumento en la seguridad vital de sus individuos. El control de las emociones y los comportamientos se automatizarán en la medida que la interiorización de las experiencias de socialización, promoverán mecanismos de autocontrol de los límites socialmente aceptados.

La conformación del sujeto moderno nos convoca a interpelar a una de las instituciones modernas de socialización por excelencia como es la escuela. En este sentido el estudio de la emoción de miedo en el espacio escolar nos llevará a afirmarnos sobre el reconocimiento de que esta se liga con la experiencia social de los individuos y grupos (Bericat Alastuey, 2000; Iliouz, 2007; Luna Zamora, 2010). Nuestro interés está centrado en comprender fundamentalmente la emoción de miedo en la escuela secundaria que se encuentra en un proceso de masificación creciente. Dado que, entre las emociones que han sido estudiadas al analizar las experiencias de subjetivación en las sociedades contemporáneas, esta dimensión de la emotividad ocupa un lugar relevante (Delameu, 2002a, 2002b; Duschatzky y Corea, 2002; Kessler, 2009; Kaplan, 2013; Miguez e Isla, 2010; Scribano, 2007a).

Los principales resultados de nuestro extenso proceso de investigación<sup>1</sup> permiten afirmar que, entre los miedos más

---

1 Programa de Investigación sobre "Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos", dirigido por la Dra. Carina V. Kaplan con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (Res. CS 4193/12). Actualmente están en curso el Proyecto de Investigación Plurianual (PIP-CONICET-2014-2016):

relevantes de los jóvenes se encuentra el temor a ser excluidos (Kaplan, 2009, 2011, 2013b; Kaplan y Krotsch 2014; Kaplan, Krotsch y Orce, 2012). Quedar afuera de los lazos de solidaridad de los compañeros o formar parte de una configuración que los ubica en un lugar de inferioridad, constituye un problema nodal en las trayectorias educativas de ciertos jóvenes que en muchos casos refuerzan experiencias de exclusión social preexistentes.

Es por ello que indagar sobre la estructura emotiva que producen ciertos comportamientos, nos advierte la necesidad de apelar a una matriz societal donde se entrecruzan los condicionamientos sociales e institucionales y las experiencias y percepciones subjetivas.

En un contexto de crisis estructural que heredamos desde hace décadas, los jóvenes más pobres de nuestras sociedades son los que más sufren sus costos. Entre ellos se encuentran los procesos de marginación social, la degradación de las condiciones mínimas de supervivencia y el aumento de la violencia (Bracchi y Gabbai, 2009). Bajo estas coordenadas, el resquebrajamiento y la fragmentación social han dejado marcas profundas en sus experiencias vitales cuyas trayectorias están signadas por la exclusión: la falta de oportunidades para progresar, la violencia institucional, la estigmatización social y las percepciones de una vida sin sentido.

Por ello, el análisis de estas trayectorias requiere poner en diálogo los límites objetivos y las esperanzas subjetivas, en este caso, en los espacios donde los jóvenes más pobres construyen su biografía social. Los límites objetivos, como el territorio donde se vive y las posibilidades de acceder a

---

"La construcción social de las emociones y la producción de las violencias en la vida escolar. Un estudio sobre las experiencias de estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas." Res. 5013/14 y; el proyecto UBACyT 20020130100596BA "Violencias, Subjetividades y Juventudes. Contribuciones teórico-empíricas desde la Sociología de la Educación a la comprensión de las experiencias emocionales de los estudiantes de escuelas secundarias" Res. CS 921/2014.

ciertos bienes materiales y simbólicos, configuran límites subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que se puede o no se puede proyectar para la propia carrera social y escolar (Kaplan, 2008).

Por su parte, Kaplan (2008, 2011) señala la importancia de reparar en los efectos subjetivos de los discursos que circulan en distintas esferas sociales y que acompañan estos procesos. A través de esas prácticas, personas depositarias de cierta legitimidad estatal (jueces, fiscales, policías, maestros, etcétera) expresan con distintos ropajes discursos estigmatizantes hacia jóvenes provenientes de este sector social. Los mismos, como parte de las condiciones objetivas de la exclusión social, configuran y legitiman los destinos de la juventud marginada.

Situándonos en el marco de la obligatoriedad del nivel medio, en el cual las trayectorias educativas de muchos jóvenes, antes excluidos, hoy atraviesan las aulas de la escuela secundaria, nos planteamos la tarea de reflexionar sobre los modos en que se conforma este nuevo escenario de sociabilidad. Escenario en el cual, los miedos juegan un rol importante en los vínculos signados por los sentimientos de exclusión y autoexclusión.

El miedo a sentirse excluido: a no ser escuchado, a no ser tenido en cuenta o a ser discriminado, puede desencadenar relaciones conflictivas entre los estudiantes. Puede también constituirse en una dimensión sumamente potente para pensar la pérdida de sentido que muchos jóvenes atribuyen a la escuela y sobre su propia valía social vehiculizada a través de los sentimientos de vergüenza y autoexclusión.

Si bien la obligatoriedad de la escuela secundaria en términos simbólicos y materiales es crucial dado que habilitaría a desarmar discursos, principios y prácticas naturalizadas desde sus orígenes, los nuevos sujetos educativos terminan siendo incorporados en circuitos diferenciados, desiguales y fragmentados (Tiramonti, 2004).

Coincidiendo con lo advertido por Tenti Fanfani (2000), los excluidos de antaño que ahora llegan a la educación media, están atravesados por el conflicto, por un lado, y por el desencanto y la frustración, por el otro. Conflicto porque entran en contradicción las expectativas, preferencias, comportamientos, etcétera, de la nueva demanda, con las condiciones de la oferta caracterizada por la inadecuación institucional y el empobrecimiento de la oferta escolar. Desencanto y frustración, porque los jóvenes más pobres una vez que ingresan a la escuela media, no encuentran correspondencia entre la obtención de un título y las recompensas materiales y simbólicas prometidas. Como los forasteros que llegan tarde, reciben boletos para un viaje con otro valor relacional y económico. ¿Qué lugar simbólico ocupa hoy la escuela secundaria obligatoria para los jóvenes que antaño fueron excluidos del nivel? ¿Qué expectativas se depositan en la escuela en torno a los límites objetivos y esperanzas subjetivas que atraviesa la trayectoria social y educativa de jóvenes que son primera generación de estudiantes secundarios?

Siguiendo a Kessler (2014) los procesos de inclusión que se produjeron a partir de la obligatoriedad de las escuelas secundarias, al mismo tiempo conllevan tendencias contrapuestas debido a herencias del pasado, omisiones o falencias del presente. Tendencias que podrían estar expresando un malestar social entre los alumnos de sectores populares, a través de la sensación de un “sinsentido escolar”.

¿Qué estrategias de sociabilidad se ponen en juego, entre los diferentes grupos de estudiantes que producen configuraciones específicas en el marco de la cotidianeidad escolar?

Norbert Elías, en su trabajo *Ensayo teórico acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* (2003) nos brinda herramientas para pensar en cómo se constituyen los vínculos individuales y grupales en los grupos escolares. A través de un análisis minucioso sobre el funcionamiento de las



figuraciones, vislumbra los equilibrios inestables de poder entre quienes están involucrados en ese entramado. En este ensayo, Elias muestra una figuración conformada por el desequilibrio de poder entre dos grupos, unos de los cuales, los establecidos, expresa un sentimiento de superioridad inferiorizando al grupo forastero a través de dos mecanismos: la opinión interna del grupo que regula los sentimientos y comportamientos de sus miembros; y el cierre sus filas, que impide al acceso a tal membresía por parte de los marginados.

Los procesos de nominación, mediante la estigmatización de un grupo dominante hacia los dominados y de la auto-signación de un *carisma grupal* constituyen una función inherente al balance de poder que se legitima cuando los dominados los asumen como tal. Sin embargo, también se pueden generar mecanismos de contraestigmatización por parte de los dominados y desbalancear el poder a su favor.

El análisis de las figuraciones abre el juego a la complejidad de las dinámicas sociales que entre los estudiantes se van tejiendo. Sin embargo, no son figuraciones estancas ni esenciales a ciertos grupos, sino que expresan una dinámica relacional en un equilibrio precario, fluctuante, y demandan un trabajo de inmersión para su análisis y comprensión.

De acuerdo con los testimonios recabados por nuestro equipo, los estudiantes manifiestan que las razones principales por las cuales se excluyen, autoexcluyen o segregan se encuentran vinculadas al lugar de residencia, la vestimenta, la apariencia física o la autopresentación (el hábito corpóreo), las marcas en el cuerpo y las formas de hablar (uso de palabras y modales en la comunicación verbal). Estas dimensiones constituyen indicativos, más o menos explícitos, que distinguen entre un nosotros –incluidos, establecidos, aceptados– y un ellos –excluidos, forasteros, rechazados– anticipatorios de maneras de comportarse

y prácticas de interacción (Kaplan, 2009). Estas modalidades de segregación evidencian la construcción de una mirada racista acerca de los jóvenes que están atravesados por condiciones de marginalidad, colocándolos como objetos de miedo social, asimismo, se favorece la producción de sentimientos de exclusión (Kaplan, 2013; Kaplan y Krotzsch, 2014; Skliar, 2011).

En este sentido, los sentimientos de miedo y de vergüenza, producto de una configuración que ubica a ciertos jóvenes en un lugar de inferioridad, se expresan a través de prácticas juveniles de malestar social.

Consideramos nodales los aportes de Le Breton (2011), que concibe y enumera a este conjunto de prácticas como *conductas de riesgo*. El autor señala que, producto de un malestar en la manera de vivir, estas expresan una manera de jugar con la propia existencia para dar sentido y valorar la vida. El joven pone en riesgo su cuerpo para encontrar su lugar en el tejido del mundo. Está en un intercambio simbólico con la muerte donde ofrece su propia vida con el riesgo de morir, pero esperando a su vez, en caso de salir adelante, que el riesgo le restituya con un sentimiento de omnipotencia, con la exaltación que le falta a su existencia. Acepta poner en riesgo su vida, con el objetivo de ganar el sentido de vivir que le falta. Algunas de estas conductas son: el *cutting*, la anorexia, el alcoholismo, la toxicomanía, las tentativas de suicidios, la velocidad al volante, la fuga, etcétera.

Existe, de este modo, una relación poderosa entre el miedo a la exclusión y estas manifestaciones de sufrimiento social. En la medida que este sentimiento late en la experiencia vital de muchos jóvenes que no encuentran el reconocimiento social hacia su existencia, el aplastamiento del sentido de la vida ante un futuro incierto (Kaplan, 2013) o en determinados casos, como un reactivo frente a situaciones de violencia (física o simbólica) en el ámbito familiar y escolar.

El miedo a imaginarse excluidos, no reconocidos o no interpelados, provoca un dolor y sufrimiento que apela a una relación íntima y significativa con su mundo circundante. Relación que trasciende el umbral biológico, aun cuando el organismo corporal se constituya en una superficie fundamental para descargar estas tensiones (Le Breton, 2017). En este sentido, los jóvenes que están en la búsqueda de una autenticidad identitaria a través de un registro, una firma que acredite el paso por el mundo, cuando sienten que no están dadas las condiciones sociales de realización y poder decir “aquí estoy yo”, encuentran en el cuerpo propio una superficie propicia para dejar esas marcas.

Por lo tanto, la experiencia emocional de auto-valía social y escolar en sociedades donde los jóvenes son estigmatizados y se autoestigmatizan se construye sobre el miedo como principal dimensión de subjetivación. Allí el cuerpo se configura en un territorio donde el malestar y la tensión encuentran un espacio de expresión de quien lo habita subjetivamente.

## El miedo a morir joven

Los sentimientos de exclusión y autoexclusión, que atraviesan la experiencia vital de muchos jóvenes, también podrían estar traccionando otra dimensión de la emotividad la cual es preciso indagar: el miedo a morir.

Entre las emotividades que los jóvenes experimentan en su trayectoria social y escolar, se encuentran aquellas vinculadas al sentimiento de desprotección y soledad. De acuerdo con los antecedentes de nuestro equipo de investigación, el *miedo a una muerte temprana* atraviesa la existencia de los jóvenes estudiantes de zonas urbanas periféricas. Encontrarse constantemente sometidos a situaciones de exclusión y vulnerabilidad social los enfrenta con la posibilidad real de la propia muerte

y evidencia la desprotección social a la que se ven expuestos cotidianamente (Kaplan, 2013).

Al igual que frente al sentimiento de exclusión, el temor a que la muerte los atrape tempranamente se vincula a un sinsentido profundo de su existencia individual y colectiva. Conocer o prever el propio final es un conocimiento que en general se autopercibe como indeseable, queriéndose evitar. Sin embargo, varios jóvenes parecen no poder siquiera fantasear con otro sentido a sus vidas por el acecho de la muerte joven. (Kaplan, 2013: 64-65)

Analizar cómo en ciertas configuraciones socioespaciales (Wacquant, 2001) se conforma una emotividad donde la amenaza de muerte se establece bajo diversas formas, nos habilita a retomar los aportes de Elias (1989) en *La Soledad de los moribundos*, donde la muerte solitaria expresa el individualismo de las sociedades modernas. Y a su vez, preguntarnos qué nos están diciendo sobre la vida de muchos jóvenes que sienten la necesidad de experimentar con la muerte o temen a que su vida les sea arrebatada. En definitiva, si la desigualdad y la fragmentación social al diseminar los vínculos y las cadenas de interdependencia, inciden en el control que el individuo ejerce sobre sí mismo y a un desencadenamiento de sus impulsos que entran en contradicción con las propias exigencias del proceso de civilización (Elias, 1987).

Reparar en estas cuestiones nos permitirá advertir al regreso de la heterocoacción como principio generador de comportamientos sociales que confluyen en lo que Auyero y Berti (2013) denominan como *cadenas de violencia*, principalmente visibles en espacios urbanos marginados donde la acción estatal es intermitente y contradictoria.

Esta particular forma de intervención estatal expresada a través del gatillo fácil, el retiro del estado en materia de políticas de salud, seguridad social, etcétera, nos habilita a pensar en cómo se legitima la muerte y la indolencia social de la misma hacia los sectores más empobrecidos de la población.

Para responder a estas cuestiones, tendremos en cuenta las relaciones que los jóvenes establecen con la muerte a la luz de tres dimensiones: *muerte joven por rivalidad entre grupos; muerte joven por violencia de género y muerte joven por violencia institucional.*

## **Muerte joven por rivalidad entre grupos**

En las últimas décadas hemos sido testigos de un mundo inseguro, de incertidumbres y miedos globales, desconociendo en la mayoría de los casos, las verdaderas causas de tales emociones. Y las pocas cosas que hemos podido divisar, las percibimos elusivas y las aceptamos con resignación de no poder hacer nada al respecto (Bauman, 2006). Las naciones y sus poblaciones ya no encuentran la seguridad y la protección de la soberanía política de los Estados modernos, que funcionaban como garantía de vida perpetua (Bauman, 2006). Muy por el contrario, aquellos sucesos que amenazaban a nuestra existencia y que percibíamos como lejanos, como el terrorismo o una catástrofe climática, hoy forman parte de la agenda de nuestras enormes preocupaciones existenciales. El miedo a morir acecha a través de objetos difusos, ha devenido indescifrable, en la medida en que

La mundialización económica es acompañada por una mundialización de los riesgos. En un mundo donde todo está relacionado, ya no es posible ningún

refugio, y la amenaza puede asumir innumerables máscaras. (Le Breton, 2011: 22)

El creciente individualismo y la desconfianza hacia un otro que nos resulta amenazante o peligroso se entramará en contextos signados por una profunda desigualdad y polarización social. Al tiempo que la mundialización genera nuevos sentidos de pertenencia, donde lo local cobra una importancia inusitada como promotora de identidad individual y grupal frente al caos universal (Reguillo, 2000).

Teniendo en cuenta estas configuraciones identitarias que se erigen en contextos de marginalidad y de pérdida simbólica del Estado (Tiramonti, 2004), indagaremos sobre la emotividad de los estudiantes frente a las disputas y rivalidades entre grupos de jóvenes desencadenadas por motivos locales de pertenencia: escolar, barrial, futbolística, por la construcción de códigos grupales, etcétera.

## **Muerte joven por violencia de género**

Se analizara la problemática de género que configura la emotividad de los jóvenes de zonas urbanas periféricas: las argumentaciones que la justifican o la condenan, los sentimientos de temor frente a los noviazgos violentos, la violencia intrafamiliar, situaciones de abuso sexual, etcétera. Tendremos en cuenta también, las percepciones y argumentaciones de los estudiantes frente a los reclamos actuales como el *ni una menos*.

Consideraremos que las desiguales relaciones de poder entre los géneros, lejos de consistir en desigualdades de “naturalezas” tiene un carácter histórico y cultural produciendo efectos que no se reducen a un estado de conciencia (Bourdieu, 2010). Dado que en todos los órdenes sociales las

estructuras objetivas generan ciertas *creencias prácticas* que se asumen de manera inconsciente, estas desigualdades, generan una serie de disposiciones permanentes en un cierto de “estar” en el mundo, esto es, una determinada forma de actuar, de hablar, de sentir y de pensar.

En este sentido, los sentimientos de inferioridad y de vergüenza por parte de las jóvenes y los sentimientos de superioridad y distinción en los varones estarían expresando discursos y prácticas sociales que legitiman la desigualdad y la violencia, y que tiene sus expresiones más brutales en los femicidios.

Es por ello que la escuela al ser un ámbito privilegiado para la prevención y detección de este tipo de problemáticas puede ser clave en la restauración de los derechos vulnerados.

## **Muerte joven por violencia institucional**

En este eje se cuestionará la situación de los jóvenes que son objetos de temor y depositarios de una violencia o ausencia estatal que en muchos casos terminan con su muerte.

Como señalábamos en párrafos anteriores, los jóvenes pertenecientes a las clases bajas que viven en zonas urbanas periféricas conviven con la carga simbólica del miedo social. Propiciado fundamentalmente en los medios de comunicación, que abonan a un sentimiento generalizado de alarma en torno a la delincuencia, estos miedos se explican por cuestiones de maldad o de violencia inherente en ciertas personas (por lo general jóvenes, excluidos, desocupados, etcétera). Consecuente a demandas de endurecimiento penal, estos discursos en muchos casos se encuentran más atentos a las incivildades que a los delitos tales como la corrupción pública, el tráfico de armas, entre otros (Kaplan, 2011). La exclusión objetiva que sufren los jóvenes más pobres de nuestra sociedad se refuerza a través de una violencia simbólica cotidiana que

los torna en “extraños”, ineducables y los condena a la condición de eternos sospechosos.

Un recorrido por diversos trabajos etnográficos y crónicas (Alarcón 2009, 2010; Hacher 2011; Auyero y Berti, 2013) no permite comprender el complejo vínculo de estos jóvenes con el Estado, cuyo brazo punitivo muchas veces reprime una criminalidad en la que participa. Los casos de muerte juvenil por parte de este aparato se convierten en hechos que están profundamente imbricados en su vida cotidiana y que penetran en la vida escolar (Auyero y Berti, 2013).

De allí que será preciso preguntarse por la escuela, el otro brazo estatal, donde muchos jóvenes admiten sentirse seguros incluso para resolver sus conflictos por medio de la violencia (di Napoli, 2016). Nos preguntaremos por el lugar simbólico de esta en torno a la reparación, sostén y construcción de una narrativa vital frente a los casos de muerte juvenil que los amenaza cotidianamente.

## **A modo de cierre**

Investigar sobre los miedos desde un enfoque socioeducativo resulta relevante en tanto que estas emociones tienen efectos simbólicos sobre los procesos de socialización y subjetivación de las y los jóvenes estudiantes.

De allí, que será preciso indagar cómo ciertas trayectorias sociales se ven afectadas por distintas dimensiones de la vida social e individual que laten en cada experiencia educativa.

En los ámbitos donde se producen procesos de exclusión material y simbólica, los sentimientos que amenazan la seguridad vital de los jóvenes más desprotegidos de nuestra sociedad, erosionan sus perspectivas a futuro y la posibilidad de imaginarse vivos en una existencia incierta que escapa a su control.



Abordar el miedo desde la perspectiva de los jóvenes estudiantes de educación secundaria de zonas urbanas periféricas, requiere contextualizarlo en la trama de sociedades profundamente desiguales y polarizadas. Siguiendo a Tenti Fanfani los contextos de fragmentación y exclusión social darían lugar a la conformación de *habitus* psíquicos y comportamientos violentos que dificultan los mecanismos de integración social, convirtiéndose en “...el caldo de cultivo de *habitus* psíquicos y de comportamientos inciviles que están en la base de un proceso de involución o descivilización que puede llegar a constituir una amenaza para la integración del todo social” (1999: 13). En este sentido, nuestras escuelas asumen en la actualidad importantes desafíos en torno a la socialización de los individuos. Considerar la importancia de este ámbito y de nuestro rol como adultos, podría ser un primer paso para advertir sobre situaciones donde muchos alumnos sufren por quedar por fuera de los lazos de solidaridad de los compañeros o formar parte de una configuración grupal que los ubica en un lugar de inferioridad.

De esta manera, existe una gran oportunidad para poder construir narrativas identitarias, caracterizadas por el reconocimiento, la valoración y el respeto, de aquellos jóvenes que se encuentran en la búsqueda de un lugar en el mundo.

La escuela secundaria de hoy se convierte en un escenario privilegiado para la comprensión y el trabajo con todas estas problemáticas, en cuanto a su potencia simbólica para la restauración de muchos derechos que hoy están siendo vulnerados.

Creemos que esta institución, con sus particularidades, aciertos y errores, puede sostener y acompañar las trayectorias de muchos jóvenes que hoy sienten afectadas sus posibilidades de aprendizaje y la proyección de un futuro posible.

## Bibliografía

Alarcón, C. (2009). *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia. Vidas de pibes chorros*. Buenos Aires, Verticales de bolsillo.

———. (2010). *Si me querés, quereme transa*. Buenos Aires, Aguilar.

Auyero, J., Berti, M. F. (2013). *La violencia en los márgenes*. Buenos Aires, Rústica.

Bauman, Z. (2006). *En busca de la política*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Bericat Alastuey, E. (2000). La sociología de la emoción y la emoción en la sociología. En *Papers: Revista de Sociología*, núm. 62, pp. 145-176.

Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina y otros ensayos*. Buenos Aires, Página 12.

Bracchi, C. y Gabbai, M. A. (2009). Estudiantes secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con dimensiones de las violencias. En Kaplan, C. V. (dir.), *Violencia escolar bajo sospecha*, pp. 55-80. Buenos Aires, Miño y Dávila.

———. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Kaplan C. V. (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 23-44. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Delameu, J. (2002a). *El miedo en Occidente*. Madrid, Taurus.

———. (2002b). Miedos de ayer y de hoy. En *El miedo. Reflexiones sobre su dimensión social y cultural*. Medellín, Corporación Región.

Di Napoli, P. (2016). Entre la escuela, las redes sociales y los espacios de ocio nocturno. Los conflictos entre jóvenes de educación secundaria. En *Argumentos, Revista de Crítica Social*, núm. 18, pp. 338-366. Instituto de Investigación Gino Germani.

Duschatzky, S. y Corea C. (2002). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.

Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.

———. (1989). *La soledad de los moribundos*. México, Fondo de Cultura Económica.

———. (2003). Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros. En *Revista española de investigaciones sociológicas*, núm. 104, pp. 219-251.

- Hacher, S. (2011). *Sangre salada. Una feria en los márgenes*. Buenos Aires, Marea.
- Illouz, E. (2007). *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo*. Buenos Aires, Katz.
- Kaplan, C. V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires, Colihue.
- . (dir.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- . (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. En *Propuesta Educativa*, núm. 35, pp. 95-103. FLACSO.
- . (2013). El miedo a morir joven. Meditaciones de los estudiantes sobre la condición humana. En Kaplan C. V. (dir.), *Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 45-65. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, C. V., Krottsch, L. y Orce, V. (2012). *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Kaplan, C. V. y Krottsch, L. (2014). A educação das emoções na perspectiva de Norbert Elias. En Gebara, A., Juvenal Costa, C. y Sarat, M. (org.), *Leituras de Norbert Elias: Processo Civilizador, Educação y Fronteiras*. Maringá, EDUEM.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- . (2014). *Controversias sobre la desigualdad. Argentina, 2003-2013*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2011). *Conductas de riesgo. De los juegos de muerte a los juegos de vivir*. Buenos Aires, Topía.
- . (2017). *El cuerpo herido. Identidades estalladas contemporáneas*. Buenos Aires, Topía.
- Luna Zamora, R. (2010). La sociología de las emociones como campo disciplinario. Interacciones y estructuras sociales. En Scribano, A. y Lisdero, P. (comps.), *Sensibilidades en Juego: miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y las emociones*. Córdoba, CEA-CONICET.
- Miguez, D. e Isla, A. (2010). *Entre la inseguridad y el temor. Instantáneas de la sociedad actual*. Buenos Aires, Paidós.

- Reguillo, R. (2000). La construcción social del miedo. Narrativas y prácticas urbanas. En Rotker, S. (ed.), *Ciudadanías del miedo*. Venezuela, Nueva Sociedad.
- Skljar, C. (2011). Fragmentos de experiencia y alteridad. En Skliar, C. y Larrosa, J. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Homo Sapiens.
- Tenti Fanfani, E. (1999). Civilización y descivilización. Norbert Elias y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea. En *Revista Sociedad*, núm. 14, pp. 7-28.
- . (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires, IIPE, UNESCO.
- Tiramonti, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G. (comp.), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires, Manantial.
- Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires, Manantial.

## **Parte II**

### **Jóvenes, representaciones y educación**

---



## Capítulo 7

# Representaciones sociales sobre educación por parte de jóvenes de Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo

Una aproximación epistemológica para su investigación

*Juan Pablo Castañeda Agüero*

### Introducción

Este trabajo<sup>1</sup> tiene como propósito compartir algunas reflexiones y definiciones sobre aspectos epistemológicos de una investigación referida al estudio de las representaciones sociales sobre educación por parte de jóvenes de sectores populares de Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo, es decir que asistieron y ya no asisten a la escuela y tienen como máximo nivel educativo alcanzado el primario incompleto o completo o el secundario incompleto.

De acuerdo con Sirvent (2007) la dimensión epistemológica en una investigación hace referencia a las decisiones

---

1 Este estudio se inscribe en el marco del proyecto UBACYT 2014-2017: Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente (Dirección Dra. Sirvent - Codirección Dra. Llosa) y de la beca UBACyT de Maestría, período 2015-2017, *Representaciones sociales sobre educación por parte de jóvenes de sectores populares de Mataderos y Villa 15 en situación educativa de riesgo, con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado, a la luz de sus biografías educativas* (Directora de beca: Dra. Sandra Llosa), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la FFyL-UBA.

adoptadas por parte del investigador en torno al objeto-problema, en respuesta a las preguntas ¿Qué objeto estoy construyendo? ¿Con cuáles conceptos? ¿Para qué? ¿Con quiénes? Considerando lo anterior, en esta introducción describiré brevemente la situación problemática a partir de la cual se fundamenta la pregunta de investigación, trabajando en torno al concepto de situación educativa de riesgo (Sirvent y Llosa, 2001). En los próximos apartados, me referiré específicamente al concepto de representaciones sociales, abordando algunos de sus rasgos desde los aportes de la psicología social y la teoría social crítica. Finalmente, se compartirán algunas reflexiones vinculadas a la intencionalidad de la construcción del conocimiento científico desde estas tradiciones, pensando posibilidades para una acción educativa a partir del conocimiento construido.

Esta investigación parte de la situación problemática que afecta especialmente a jóvenes de sectores populares de los barrios del sur de la Ciudad de Buenos Aires que asistieron y ya no asisten a la escuela y se encuentran en situación educativa de riesgo. Basándose en investigaciones previas y distintos antecedentes (Sirvent y Llosa, 2001), la situación educativa de riesgo ha sido definida por Sirvent y equipo como...

La probabilidad estadística que tiene un conjunto de la población de quedar marginado, de distintas maneras y diferentes grados, de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas de nuestro país. (Sirvent y Topasso, 2007: 6)

Este concepto no plantea una relación mecánica o determinista entre el nivel educativo alcanzado y la probabilidad o no de un futuro de marginación (Sirvent y Llosa, 2001). Sino más bien, se trata de un concepto que denuncia la injusticia



ticia social que vive un sector de la población con relación al derecho a la educación.

Este vínculo entre el nivel educativo alcanzado y la posibilidad de participación en diferentes ámbitos de la vida cotidiana en nuestra sociedad también ha sido señalado recientemente por diferentes autores, los cuales han remarcado la relación entre educación y justicia social como una condición necesaria para procesos de inclusión social, construcción de demandas, proyectos de vida y satisfacción de derechos ciudadanos básicos (Brusilovsky, 2012; Riquelme, 2010; Tedesco, 2012). En este sentido, se han distinguido grupos en desventaja relativa en el mercado de trabajo de acuerdo con el nivel educativo alcanzado (Riquelme, 2010). A su vez, abordando la dimensión cualitativa de la situación educativa de riesgo, Llosa (2010) ha identificado aspectos de su procesamiento subjetivo por parte de mujeres adultas de sectores populares de CABA, las cuales percibían que estas carencias educativas implicaban dificultades para su desempeño pleno en ámbitos educativos, laborales, de participación social y familiar.

El alcance de la situación educativa de riesgo en las propias trayectorias educativas de las personas ha sido mencionado también en diversas investigaciones, las cuales han reafirmado la existencia del principio de avance acumulativo en educación, identificando el nivel alcanzado en la Educación Inicial<sup>2</sup> como el predictor más fuerte de la inserción en instancias de educación de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. En su contracara negativa, el principio de avance acumulativo indica la probabilidad de que quien menos educación tiene, menos educación demanda y se apropia (Bélanger y Federigui, 2004; Riquelme 2010; Sirvent 1992; Sirvent y Llosa, 2011).

---

2 Ver la definición de Educación Inicial desde la perspectiva de la educación permanente en la Nota 3.

De acuerdo con el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, se ha identificado que en Argentina el 58% de la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste a la escuela (14.075.486 personas) tienen el primario incompleto o completo, o el secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado (es decir, se encuentran por debajo del nivel educativo de riesgo). En CABA, este porcentaje llega a un 30% (599.921 personas), identificándose en su interior desigualdades educativas significativas al considerar las variables de edad, necesidades básicas insatisfechas (NBI) y según comunas. Al comparar la situación educativa de la población según franjas censales de edad, la población más joven (especialmente la de 15 a 19 años que alcanza un 61%), y en mayor medida la que vive en hogares con NBI (75% para esa misma franja de edad), es la que presenta mayor porcentaje de personas en situación educativa de riesgo (Topasso, Castañeda y Ferri, 2015).

Estos porcentajes aumentan en las Comunas del sur de la Ciudad, como la Comuna 8 (en donde están los barrios de Villa Soldati, Villa Riachuelo y Villa Lugano, dentro de la cual se encuentra Villa 15), en donde el 58% de los jóvenes de 15 a 24 años que asistieron y ya no asisten a la escuela, se encuentra en situación educativa de riesgo (se trata de 10.178 jóvenes). Al considerar la población joven con NBI, la situación educativa se vuelve aún más crítica. Para esta misma Comuna, de los jóvenes de 15 a 24 años que asistieron y ya no asisten a la escuela y viven en hogares con NBI, el 70% de ellos se encuentra por debajo del nivel educativo de riesgo. De esta manera se vuelve a identificar, tal como lo vienen señalando los trabajos precedentes de este equipo UBACyT (Sirvent y Llosa, 1998, 2001; Sirvent y Topasso, 2007), la relación de injusticia social que vincula la situación educativa alcanzada con la situación de pobreza de la población.

Considerando estos antecedentes, en esta investigación me propongo como objetivo el comprender cómo esta población de jóvenes en situación educativa de riesgo se representa la Educación Inicial<sup>3</sup> (en cuanto a los niveles primario y secundario) y la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), dirigida a la culminación de los niveles educativos primario y secundario. A su vez, con el avance de la investigación se buscará comprender posibles relaciones entre estas representaciones sociales sobre educación y la propia situación educativa de estos jóvenes, en términos de facilitadores u obstaculizadores en el proceso de efectivización de la demanda por educación. En cuanto a los objetivos orientados a la acción, se explorarán posibilidades para una acción educativa sobre la base de los conocimientos construidos.

De acuerdo a estos objetivos, se adopta un abordaje metodológico de tipo cualitativo a efectos de identificar y comprender dichas representaciones sociales en el entramado social y cultural en el que este grupo de jóvenes las producen y circulan. A partir del interjuego entre teoría e información empírica, se buscará generar nuevas categorías teóricas que

---

3 Desde la perspectiva de la Educación Permanente, la educación es pensada de manera integral abarcando tanto la *Educación Inicial* (la cual incluye fundamentalmente todos los niveles educativos formales desde el preescolar, la escuela primaria, media, y el nivel terciario universitario y no universitario. Es llamada Educación Inicial en tanto "debería ser el lugar donde 'aprender a aprender', para servir de 'despegue' para una educación a lo largo de toda la vida" (Sirvent, M. T; Toubes, A.; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C., 2006: 9 ); como la *EDJA* (que abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas dirigidas fundamentalmente a la población de 15 años y más que ya no está en la escuela, e incluye tanto a las actividades organizadas para completar los niveles educativos formales de la Educación Inicial, como a aquellas orientadas al trabajo, a la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación y el tiempo liberado, la participación social y la política, a lo largo de toda la vida); y los *Aprendizajes Sociales*, que corresponden a procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana (Sirvent *et al.*, 2006: 9-10).

permitan profundizar en esta comprensión y en la generación de conocimiento.

## Una aproximación teórica sobre las representaciones sociales

En esta investigación, las representaciones sociales (RS) son asumidas como parte de los factores psicosociales intervinientes, entramados junto con otros factores socioestructurales, tanto en el reconocimiento de las necesidades educativas objetivas por parte de los individuos y grupos sociales, como en la identificación del satisfactor de esa necesidad y la expresión de la demanda individual y social por educación (Llosa, 2012; Sirvent, 1999).<sup>4</sup>

Las RS corresponden a una forma particular del conocimiento social, por la cual pensamos e interpretamos nuestra realidad cotidiana (Jodelet, 1991a; Moscovici, 1979). Son “teorías” que forman parte del conocimiento del sentido común, y son socialmente construidas y compartidas por los grupos sociales. Se constituyen a partir de nuestras

---

4 Sirvent y equipo han venido caracterizando la situación educativa de riesgo como parte de sus estudios sobre la demanda por EDJA. Con apoyo en la evidencia empírica construida hasta el momento, afirman que la demanda por educación permanente refiere a un proceso complejo que implica la conversión de una Demanda Potencial en Demanda Efectiva y en Demanda Social (Sirvent, 1992). De acuerdo a Sirvent y equipo, la *Demanda Potencial* refiere al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna de las ofertas existentes. Se trata de la población joven y adulta que debería demandar en relación con una necesidad educativa y lo hace o no lo hace; y se ha identificado a partir de los datos cuantitativos referidos al nivel educativo alcanzado por la población. La *Demanda Efectiva*, en tanto, refiere a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instancias destinadas a jóvenes y adultos en un momento determinado, identificándose a partir de datos referidos a la matrícula en establecimientos de EDJA. La *Demanda Social*, en tanto, refiere a una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones, que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales o públicas (Sirvent, Toubes *et al.*, 2006).

experiencias, informaciones, conocimientos, y modelos de pensamientos que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1991a). Estas circulan en los discursos, las conductas y las disposiciones materiales o espaciales (Jodelet, 1991b), constituyéndose en una “realidad verdadera” para los grupos que las producen y reproducen en su contexto social de interacción (Wagner y Hayes, 2011). Moscovici identifica tres dimensiones que componen a las RS: la *información*, relacionada con los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social específico; la *actitud*, referida a la orientación global en relación con el objeto, la “toma de posición” respecto a él; y el *campo de representación*, referido a una organización jerarquizada de los elementos de las RS, una organización subyacente al contenido (Moscovici, 1979).

En este sentido, es de destacar que en las primeras entrevistas realizadas a jóvenes de Villa 15 en situación educativa de riesgo, durante los años 2016-2017, los entrevistados mencionan distintas fuentes de un discurso social que vincula la educación con el trabajo y que es asumido explícitamente como propio: discursos que provienen desde el gobierno, la familia, la escuela, los amigos, entre otros. De manera muy preliminar, conceptualmente podríamos pensar este proceso en términos de Aprendizajes Sociales,<sup>5</sup> que podrían ser parte de la configuración de la RS conformando su contenido cognitivo.

Las RS en tanto forman parte y son originadas en los procesos de comunicación e interacción social y, considerando que constituyen una construcción cognitiva que orienta y organiza la acción, se entienden como un fenómeno a la vez psicológico y social. Estas son producidas por un grupo

---

5 Ver la definición de los Aprendizajes Sociales desde la perspectiva de la educación permanente en la Nota 3.

social específico y refiere a un objeto específico a partir de su relación con el mismo. Estos “objetos” son fenómenos socialmente relevantes, significativos, relacionados con aspectos que afectan directamente a los individuos en sus vidas cotidianas, por lo cual su representación conforma parte fundamental de la identidad social de los individuos en estos grupos (Wagner y Hayes, 2011). De aquí el carácter “evaluativo” de las RS, “porque los hechos sociales afectan al bienestar de los individuos de diversas maneras” (Wagner y Hayes, 2011: 70).

A través de la construcción de la RS, ese objeto se reconstruye por medio de la actividad simbólica, atribuyéndole un carácter de realidad y de existencia a este objeto, no siendo cuestionada sino hasta que se modifiquen las condiciones sociales o culturales que les dieron origen (Castorina y Barreiro, 2010). De esta manera, es parte de su complejidad conceptual ocupar esta “posición mixta” entre procesos psíquicos y sociales: las RS son...

un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979: 18)

De acuerdo con Sirvent, la importancia de la noción psicosocial de representación radica en que “hace referencia a una visión socialmente compartida de la realidad circundante y al hecho de que es determinada socialmente por las condiciones sociales, políticas y económicas que afectan de manera diferente a los individuos y grupos” (Sirvent, 1999: 122). En este sentido, se trata de procesos intermedios entre lo personal-subjetivo y lo sociocultural: “son un constructo que solo puede ser comprendido

considerando el nivel social amplio como punto de partida, y por ello logra de manera simultánea traducir las condiciones socioestructurales y culturales del medio social en las disposiciones individuales” (Wagner y Hayes, 2011: 274). De este modo, como ya fue mencionado, el sujeto de la representación es tal en tanto pertenece a un grupo social específico. Por lo tanto, señalan Castorina y Barreiro...

Los sujetos a los que se refieren las investigaciones no son “individuales”, aunque ellos constituyan las unidades de análisis en tanto se apropian de los conocimientos elaborados colectivamente y es mediante sus discursos o sus prácticas que podemos llegar a conocerlos. (2010: 10)<sup>6</sup>

Estas definiciones conceptuales respecto a las representaciones sociales llevan a pensar, para su investigación, concepciones específicas referidas a la sociedad, los grupos sociales, la subjetividad y su interrelación. En este sentido, desarrollaré a continuación parte de estos aspectos recuperando algunos antecedentes e ideas centrales aportadas por la teoría social crítica.

## **Pensando las representaciones sociales desde la teoría social crítica**

De acuerdo con Rigal y Sirvent (s.f.), el paradigma crítico en ciencias sociales se caracteriza por estar centrado en el

---

6 En palabras de Wagner y Hayes: “Los miembros de un grupo derivan sus características específicas, los contenidos de sus sistemas de conocimiento, sus diversas experiencias y emociones, etcétera, del contexto que comparten con otros miembros y de la vida estructurada del grupo. Sus características específicas, y de ahí su subjetividad, sólo puede tener significado en el contexto de la estructura sociocultural de su medio” (2011: 279).

conflicto social, denunciando las relaciones de injusticia y opresión y visibilizando la posibilidad de transformación y emancipación social por medio de la actividad humana, trazando un sentido particular en el proceso de construcción de conocimiento científico. Rigal (2004) planteará en este sentido, que el propósito de la ciencia no es solo conocer, sino también develar superando “lo dado” a través del descubrimiento de nuevos límites, el revelamiento de las estructuras sociales y políticas de la sociedad capitalista, sus mecanismos de producción, reproducción y ruptura. Concebir la ciencia como conocimiento emancipatorio, implica buscar “develar los mecanismos de poder y hegemonía y superar los atravesamientos ideológicos en un orden perverso e injusto” (Sirvent, 2004: 7).

Considerando mi objeto de estudio referido a las RS, quisiera destacar la noción de *totalidad* adoptada por una parte de la tradición crítica. Esta refiere a la realidad como...

Un todo estructurado y dialéctico [...] en vías permanente de transformación. [...] Supone la estructuración de las contradicciones y diferencias que en el campo social y político refieren a relaciones de dominación, de modo que permite el reconocimiento y la comprensión de los fragmentos heterogéneos y diversos que constituyen esas estructuras. (Rigal, s.f.)

Desde esta perspectiva, en tanto factores psicosociales, se vuelve fértil pensar las RS como parte de las manifestaciones “indirectas” de las condiciones estructurales socioeconómicas, que se dan a través de una red de fenómenos culturales que orientan la conducta de los individuos (Sirvent, 1999). Esto implica reconocer que, en el entramado específico de las relaciones sociales propias de una sociedad capitalista, “la dominación se expresa también en



el pensamiento, a través de categorías, conceptos, significados, palabras que usamos para describir e interpretar la realidad” (Sirvent, 2004: 9).

En este punto, cabe señalar la distinción realizada por Castorina y Barreiro (2010) entre la noción de *ideología* y de RS. De acuerdo con los autores, la *ideología* se distingue por constituir cosmovisiones, una visión global de la realidad social asumida por los individuos. Las RS en cambio, refieren a objetos específicos que pueden tomar significados del trasfondo ideológico en el cual se enmarcan (Castorina y Barreiro, 2010). Al mismo tiempo, es interesante el señalamiento hecho por Williams (1988) respecto al dinamismo en la relación de “determinación”:

La sociedad es siempre un proceso constitutivo con presiones muy poderosas que se expresan en las formaciones culturales, económicas y políticas y que, para asumir la verdadera dimensión de lo “constitutivo”, son internalizadas y convertidas en “voluntades individuales”.<sup>7</sup> La determinación de este tipo –un proceso de límites y presiones complejo e interrelacionado– se halla en el propio proceso social en su totalidad. (Williams, 1988: 107)

Estas consideraciones podrían resultar especialmente oportunas al pensar las RS en estrecho vínculo con el posicionamiento socio histórico de los grupos sociales que las producen en un determinado contexto. Castorina y Barreiro (2010) al referirse sobre las RS, sostienen que distintas representa-

---

7 En un sentido similar, Ana Quiroga, como parte de una tradición crítica de la psicología social argentina referenciada con los trabajos de Pichon-Rivière, definirá al sujeto como *síntesis activa* de las relaciones sociales que organizan y determinan la experiencia de los sujetos, que “gobiernan el proceso de constitución de la subjetividad” (Quiroga, 2005: 37).

ciones sociales dan cuenta de distintas visiones del mundo en pugna, las cuales “compiten por adquirir estatus de realidad y de esa manera, limitan, excluyen y se defienden de otras realidades posibles” (Castorina y Barreiro, 2010: 17). El carácter psicosocial de las RS, en este sentido, resulta especialmente relevante al pensarlas en tanto objeto de estudio científico situado.

Teniendo en cuenta este dinamismo e historicidad de las RS de acuerdo con la situación y movilidad social de los grupos que las producen, un supuesto de anticipación de sentido de esta investigación ha sido la posibilidad de identificar RS sobre la educación por parte de jóvenes que hayan estado y ya no estén en la escuela, y no hayan culminado el nivel educativo secundario. El nuevo posicionamiento de este grupo con relación a la escolaridad, en cuanto a haber estado y ya no estar en la escuela, me hace pensar en la posibilidad de una elaboración cognitiva, afectiva, evaluativa y operativa de carácter representacional (Wagner y Hayes, 2011) en relación con la educación. Como idea emergente de las primeras entrevistas realizadas a jóvenes de villa 15 en situación educativa de riesgo, la educación escolar y específicamente el terminalidad de la educación secundaria, se presentaría como un “objeto” significativo de RS para este grupo. Hasta el momento, este “objeto” es señalado en las entrevistas como un factor social que atraviesa distintos ámbitos de sus vidas y que se vincula con diversas necesidades (entre otras, educativas y laborales). Cabe señalar en este sentido que se ha ido identificando, en las propias palabras de los entrevistados, el reconocimiento de un cambio de perspectiva respecto a la educación y específicamente en relación con la obtención del título secundario. De manera muy preliminar, podríamos pensar que este “cambio de perspectiva” se encontraría vinculado a un nuevo posicionamiento por parte de estos jóvenes con relación

no tan solo a la escolaridad (al ya no estar en la escuela), sino también (manifestado por ellos mismos) con relación al trabajo asalariado y a la satisfacción de distintas necesidades a través del mismo, dando cuenta de un posible entramado complejo de necesidades y satisfactores en el proceso de conformación de las RS sobre la educación por parte de este grupo de jóvenes.<sup>8</sup>

Continuando con la idea de *totalidad* y los aportes de la tradición crítica, podría pensarse a las RS como procesos psicosociales que forman parte de la permanente creación y recreación hegemónica, específicamente en cuanto a lo que refiere a la construcción del sentido común. De acuerdo con Williams, la hegemonía constituye “todo un cuerpo de prácticas y expectativas en relación con la totalidad de la vida: nuestros sentidos y dosis de energía, las percepciones definidas que tenemos de nosotros mismos y de nuestro mundo”. Bajo esta perspectiva, el campo cultural es un campo en disputa hegemónica, pues esta nunca es total ni pasiva, “continuamente es resistida, limitada, alterada, desafiada por presiones que de ningún modo le son propias” (Williams, 1988).

---

8 Ana Quiroga conceptualiza la dialéctica entre necesidad-satisfacción como constitutiva de la subjetividad por parte de un sujeto que emerge a partir del vínculo social establecido con un otro-contexto vincular en búsqueda de su satisfacción: “... en esa experiencia, en la que se resuelve la contradicción necesidad-satisfacción, el objeto se inscribe en el sujeto, configurando su interioridad. Lo constituye a partir de la determinación de aquello que aparecería como lo más “subjetivo”, la necesidad misma. El objeto se inscribe en el sujeto a partir de la experiencia y desde la necesidad, configurándolo. En la experiencia de satisfacción el objeto se transforma en un referente interno (objeto interno) interpenetrando la necesidad, conformándola. Lo que operaba hasta entonces como condición externa cambia de carácter, para transformarse en un elemento de causalidad interna. [...] Es en el escenario vincular, en la relación con el otro, donde el sujeto de la necesidad, en la acción de satisfacerla en una experiencia social, se transforma en un sujeto de la representación, de las significaciones sociales, sujeto humano. Es en el interjuego necesidad-satisfacción donde tiene su anclaje, su fundamento, toda representación, toda norma, toda ideología, toda acción” (Quiroga, 1985: 40-41).

## Pensando posibilidades para una acción educativa

Siguiendo a estos autores y considerando esta dinámica de presiones, límites y disputas hegemónicas, la posibilidad de transformación podría pensarse en parte, en su dimensión cultural, vinculada al análisis crítico del “sentido común” con la intencionalidad de develar junto a los grupos sociales con los que se investiga, aquellos aspectos representacionales más conservadores del orden social. En este sentido, Rigal (2011) menciona los aportes de Freire y de Gramsci, quienes dan cuenta de elementos de resistencia en el sentido común a partir de los cuales es posible afirmarse para una pedagogía crítica o “filosofía de la praxis”. De acuerdo con Rigal, Gramsci reconocerá en el sentido común de los grupos sociales “dominados” tanto aspectos ajenos a su cultura popular, es decir que son de clase dominante, como aspectos propios producto de su historia y las luchas sociales. Se identifica aquí un “núcleo del buen sentido”, en tanto contradicción elemental del cual es posible tomar conciencia a través de un “programa de acción de la filosofía de la praxis” coordinado por los intelectuales para la “posesión real y completa de una concepción del mundo propio” (Rigal, 2011). En este sentido, la tarea gramsciana del intelectual es “devolver en forma organizada, sistematizada, precisa y acrecentada al pueblo lo que este entrega en forma confusa e inestructurada” (Rigal, 2011: 135) como parte de la construcción para una nueva hegemonía.

Un objetivo para la acción, planteado inicialmente en mi investigación, es la exploración de posibilidades para una acción educativa sobre aspectos de la representación social de la educación configurada por los jóvenes entrevistados. Para un momento más avanzado de la investigación, se pensará específicamente el tipo de acción educativa para su análisis y problematización, cuando estas RS se vuelven un factor

obstaculizador para la identificación y satisfacción de las necesidades educativas (Llosa, 2012; Sirvent, 1999).

Considerando entre otros aspectos, las características propias de las RS, debe tomarse en cuenta su carácter implícito para los sujetos, aunque puedan ser susceptibles de ser expresadas de manera discursiva con la posibilidad de hacerse conscientes (Castorina y Barreiro, 2014). En este sentido, los autores mencionan algunos señalamientos a considerar frente a una posible acción educativa sobre las RS, destacando la importancia de tener en cuenta las tres esferas de pertenencia de las RS, las cuales dan lugar a diferentes tipos de intervención educativa: a. la subjetividad, atravesada por procesos de apropiación de las RS por parte de los individuos, dando lugar a un “juego de emociones, con el imaginario y con las identidades, que conforman una subjetividad social e individual”; b. la intersubjetividad, considerando la comunicación social directa a través de interacciones, negociaciones, dadas en un contexto específico y que dan lugar a las RS compartidas; c. la transubjetividad, como resultado al acceso al “patrimonio cultural” o espacios sociales y públicos donde circulan las RS (Castorina y Barreiro, 2014).

De este modo, la consideración de posibilidades de intervención educativa abre líneas de acción que podrían ser traducidas en instancias mínimas de investigación acción participativa, como las *sesiones de retroalimentación*. De acuerdo con Sirvent, las sesiones de retroalimentación constituyen tanto instancias de producción colectiva del conocimiento científico, como también espacios pedagógicos de educación popular:

Son espacios de convergencia de diferentes fuentes de información que posibilitan la construcción y validación del conocimiento (compartiendo y discutiendo la información con las personas involucradas);

desarrollan la capacidad de la población de objetivar la realidad cotidiana; permiten el descubrimiento de nuevas categorías e hipótesis como también la puesta en marcha de nuevas técnicas de trabajo colectivo; son instancias que permiten planificar nuevas fases de investigación y son valiosas como espacios pedagógicos de educación popular. (Sirvent, 2004)

Se plantea así, la posibilidad de una construcción colectiva de conocimiento a través del interjuego entre el conocimiento cotidiano de “sentido común” y el conocimiento científico generado. Constituyéndose estas sesiones de retroalimentación en espacios de aprendizaje, de educación popular con jóvenes y adultos “más allá de la escuela”, donde se favorece la reflexión grupal a partir de la objetivación de las problemáticas de la vida cotidiana (Llosa, 2000).

La especificidad conceptual de las RS, tomando en cuenta su carácter psicosocial, hacen pensar en la potencialidad y pertinencia de este tipo de acciones educativas tanto para su comprensión en la construcción y validación del conocimiento generado junto a los propios jóvenes entrevistados (Sirvent, 1999), como para su problematización. La profundización en el análisis de las entrevistas realizadas hasta el momento, podrían dar nuevas pistas para seguir pensando y construyendo estas instancias, a la vez de guiar los próximos desafíos metodológicos para la obtención de información empírica.

## Bibliografía

Bélangier, P. y Federigui, P. (2004). *Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA-Miño y Dávila.

- Brusilovsky, S. y Cabrera, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación de adultos: una realidad heterogénea*. México, CREFAL.
- Castañeda Agüero, J. P. (29 y 30 de nov. y 1 de dic. de 2016). *Representaciones sociales sobre educación por parte de jóvenes de sectores populares de Mataderos y Villa 15 (CABA) en situación educativa de riesgo. Primeros avances en la articulación teórica y caracterización del grupo y su contexto*. Ponencia presentada en V Jornadas Nacionales, III Jornadas Latinoamericanas de Investigadores /as en Formación en Ciencias de la Educación. Buenos Aires, Argentina.
- Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2010). *La investigación del pensamiento de sentido común y las representaciones sociales: Aspectos epistemológicos y metodológicos*. Material interno del curso de posgrado: Proyectos en Acción: Técnicas, métodos y claves para la investigación en Ciencias Sociales. Buenos Aires, CAICYT.
- . (2014). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. En Castorina, J. A. y Barreiro, A. (coords.), *Las representaciones sociales y prácticas en la psicogénesis del conocimiento social*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. (2003). Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educacionales. En Castorina, J. A. (comp.), *Representaciones Sociales*. Barcelona, Gedisa.
- Doise, W. (1991). Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. En *El conflicto estructurante. 20 años de Psicología Social Experimental de la Escuela de Ginebra*, núm. 27, pp. 196-207.
- Jodelet, D. (1991a). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Moscovici, S. *Psicología social II*, pp. 469-494. Barcelona, Paidós.
- . (1991b): Representaciones Sociales: un área en expansión. En Páez, D., Romo, I., San Juan, C. y Vergara, A. (eds.). *SIDA: Imagen y Prevención. Actitudes, Representaciones Sociales y Prevención ante el SIDA*. Madrid, Fundamentos.
- Llosa, S. (2000). La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmes. En AA.VV. *Educación, Crisis y Utopías. Análisis político y propuestas pedagógicas*. Tomo I, pp. 298-306. Buenos Aires, UBA-Aique.
- . (2010). *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida*. (Tesis de Doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- . (2012). "Será por todas estas cosas que me pasaron...". Un estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 31. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.
- Quiroga, A. (1985). Fundamentos de una psicología social. En Quiroga, A. (2005), *Enfoques y perspectivas en psicología social: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires, Cinco.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- . (2011). *Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales*. En AAVV: Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales, Buenos Aires, Noveduc.
- . (s. f.). *Algunos conceptos epistemológicos y teóricos del pensamiento marxista*. Apuntes del Seminario sociología crítica de la educación: el campo y los debates en el escenario latinoamericano contemporáneo.
- Rigal, L. y Sirvent, M. T. (s. f.). Paradigmas en la investigación socioeducativa: para entender los diferentes modos de hacer ciencia. En Rigal, L. y Sirvent, M. T. (s. f.), *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción del conocimiento, en prensa*.
- Riquelme, G. (2010). *Educación y Formación para el trabajo: la perspectiva de los adultos*. Clase a distancia del posgrado Jóvenes, Educación y Trabajo: Nuevas Tendencias y Desafíos, julio. FLACSO, Argentina.
- Sirvent, M. T. (1992). Políticas de ajuste y educación permanente: ¿Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina. En *Revista del IICE*, núm. 1, pp. 2-19.
- . (1999). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*, 2a. ed. Madrid, Miño y Davila.
- . (2004). La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina. En *Revista del IICE*, núm. 22.
- . (2007). *El proceso de investigación* (cuaderno de cátedra). Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de Filosofía y Letras, UBA.



- Sirvent, M. T. y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación educativa de riesgo: análisis de la demanda potencial y efectiva. En *Revista del IICE*, núm. 12.
- . (2001). Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación. En *Revista del IICE*, núm. 18, pp. 37-49.
- . (2011). Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de jóvenes y adultos, desde la perspectiva de Educación Permanente y Educación Popular. En Castorina A. y Orce, V. (comp.), *Anuario 2011 IICE*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Sirvent, M. T. y Topasso, P. (2007). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa* (cuadernos de cátedra de Educación no Formal). Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de Filosofía y Letras, UBA.
- 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). Oficina de Publicaciones de Filosofía y Letras, UBA.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires, Facultad de Ciencias Económicas, UNSAM.
- Topasso, P., Castañeda Agüero, J. P., Ferri, P. (octubre, 2015). *La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010*. Trabajo presentado en IX Jornadas de Investigación en Educación. Políticas, transición y aprendizajes. Miradas desde la investigación educativa. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las Representaciones sociales*. Barcelona, Anthropos.
- Williams, R. (1988). *Marxismo y literatura*, Barcelona, Península.



## Capítulo 8

# La política como representación social, las creencias que justifican el sistema económico y el compromiso cívico

*Daniela Silvana Bruno*

### Introducción

Las investigaciones realizadas en las últimas décadas indican que, al igual que ocurre a nivel internacional, los jóvenes argentinos tienden a rechazar los modos convencionales de participación política (por ejemplo ser miembro de un partido político) propios de los regímenes democráticos representativos, distanciándose de las generaciones que los precedieron (Amná, 2012; Brussino, Rabbia y Sorribas, 2008; Eckstein, Noack y Gniewosz, 2012; Flanagan, 2013). Además, los jóvenes consideran la política tradicional y sus mecanismos institucionales de funcionamiento como corruptos (Bontempi, 2008; Bruno, 2013; Bruno y Barreiro, 2014; Galindo Ramírez, 2008; Gillman, 2010; Hahn, 2006a, 2006b) ineficientes y lentos (Galston, 2001; Syvertsen, Wray-Lake, Flanagan, Osgood y Briddell, 2011).

En este contexto, el presente trabajo<sup>1</sup> se propone avanzar en el análisis de las *representaciones sociales* (RS) de la polí-

---

1 Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UBACYT 20020130100256BA 2014-2017: "Investigaciones empíricas sobre el conocimiento de dominio social y sus implicancias teórico-metodológicas", dirigido por el Dr. José Antonio Castorina y codirigido por la Dra. Alicia Barreiro

tica de los adolescentes al estudiar su relación con posicionamientos que constituirían su trasfondo ideológico (creencias que justifican el sistema económico), restringiendo las posibilidades de construcción de las RS y, por lo tanto, el compromiso cívico de los adolescentes.

Cabe señalar que este estudio prolonga una investigación previa (Bruno, 2013) que se enmarca en la Psicología Social, específicamente en la Teoría de las RS en la que se estudiaron las RS de la política con la finalidad de contribuir al esclarecimiento de los vínculos de los adolescentes con ese objeto representacional. En la misma se trabajó con el enfoque estructural de las RS (Abric, 1996). El objetivo de la investigación consistió en describir las RS de la política de adolescentes escolarizados de Buenos Aires y sus posicionamientos diferenciales de acuerdo con su pertenencia a distintos grupos sociales (sexo, nivel educativo de los padres, nivel socioeconómico de la población concurrente al establecimiento educativo y participación política), algo de lo que no se habían hallado antecedentes hasta el momento en adolescentes argentinos.

Se llevó a cabo un estudio ex postfacto y retrospectivo con una muestra intencional compuesta por estudiantes de quinto año de escuelas secundarias (n=203), con edades entre 17 y 18 años. Se les administró la técnica de asociación de palabras a partir del término inductor *política*. En los resultados obtenidos se puso de manifiesto que los participantes se representan la política de modo institucional ya que la vinculan con la institución política y sus dirigentes, al expresar que es una actividad que desarrollan los *políticos*, el *gobierno*, el *estado* y el *presidente* en una *sociedad*. Asimismo, los participantes de este estudio relacionan la política con la *democracia*, esto es, la piensan en términos de mecanismos

---

y en el proyecto PICT-2016-0397: "Construcción de la justicia social: representaciones sociales, prejuicio y compromiso cívico de los jóvenes", dirigido por la Dra. Alicia Barreiro.

de funcionamiento y cuestiones procedimentales intrínsecas a una forma específica de gobierno. Además, las RS de la política son valoradas negativamente, lo cual se expresa, principalmente en la alta frecuencia e importancia del término *corrupción* en las asociaciones de los participantes. A su vez, la política se personaliza en figuras políticas presidenciales: *Néstor Kirchner* y *Cristina Fernández de Kirchner* (Bruno, 2013). Además, no se identificaron distintas RS según las variables sociodemográficas consideradas (sexo, nivel educativo de los padres, nivel socioeconómico de la población concurrente al establecimiento educativo). Por lo tanto, se concluyó en que se trataría de una RS hegemónica, es decir, aquella que se impone como la visión de la realidad dominante en un grupo social, transversal y estable (Lo Monaco y Guimelly, 2011; Moscovici, 1988). Sin embargo, fue posible identificar posicionamientos diferenciales según particularidades de los grupos sociales considerados. Así, los participantes cuyos padres cuentan con nivel educativo primario y terciario-universitario personalizan la política en un referente político actual: *Cristina Kirchner*, a diferencia de los sujetos cuyos padres cuentan con nivel educativo secundario que la relacionan con cargos institucionales como *presidente*. También, en el grupo cuyos padres cuentan con estudios terciarios-universitarios se incluyen asociaciones que refieren a un sentido negativo de la política relacionado con estados subjetivos de las personas: *aburrimiento*, y sentimientos de temor: *inseguridad* a diferencia de los otros grupos. Asimismo, en los participantes que expresaron no intervenir en prácticas políticas predominan los términos que refieren al sentido negativo de la política relacionado con estados subjetivos: *egoísmo*, junto con sentimientos de miedo y desprotección al manifestar: *inseguridad*. En cambio, en los sujetos que expresaron participar en

prácticas políticas se encuentran un conjunto de asociaciones que ponen de manifiesto que el sentido negativo de la política se vincula con características del estado: *burocracia*, y de los políticos: *demagogia*. El trabajo que aquí se presenta se propone estudiar específicamente los vínculos de esa RS hegemónica de la política con las creencias que justifican el sistema económico (Liviatan y Jost, 2011) y el compromiso cívico de los adolescentes (Flanagan 2013; Flanagan, Cumsille, Gill y Gallay, 2007).

## **Los vínculos entre las representaciones sociales, las creencias que justifican el sistema económico y el compromiso cívico**

Para comenzar, las RS hacen referencia a la estructura de valores, ideas y prácticas que posibilitan a los sujetos comprender y comunicarse en su vida cotidiana sobre fenómenos del mundo social (Moscovici, 1961; Moscovici, 1988; Wagner, 2015). Las RS se generan en los procesos de comunicación e interacción social y, luego, se expresan mediante el lenguaje (Moscovici, 2001a, Moscovici y Marková, 2003). Así, las RS no tienen un carácter estático, por el contrario, son dinámicas ya que se generan y transforman en las interacciones sociales.

Asimismo, las RS se expresan en las prácticas sociales, más aún, son creencias que constituyen el comportamiento social (Jodelet, 1986, 2011; Marková, 2012; Moscovici, 1988). Esta actividad representacional posibilita que un mismo objeto social adquiera significados distintos, que se elaboran en función del grupo social y el contexto (Jovchelovitch, 2006; Marková, 2003, 2012).

Los significados que organizan la representación como un todo y permiten hablar de su existencia constituyen su núcleo central, es decir, son los elementos más compartidos

(Abric, 1996; Moliner y Abric, 2015; Rateau y Lo Monaco, 2016). Dichos elementos garantizan la estabilidad de la representación en el momento en que se producen cambios contextuales, ya que la modificación de los elementos del núcleo central conlleva una transformación completa de la representación misma (Abric, 1996). Alrededor del mismo, se ubican los elementos periféricos cuya función es anclar una representación a distintos contextos, constituyendo el sistema de defensa de la representación. Los elementos periféricos pueden cambiar entre individuos o grupos y en el transcurso del tiempo, siempre que tales modificaciones no sean contradictorias con los principios que organizan el núcleo central de la RS (Abric, 1996).

Además, en función de los objetivos de este estudio resulta relevante señalar que las RS se recortan sobre un horizonte ideológico (Barreiro y Castorina, 2016; Castorina y Barreiro, 2006; Jodelet, 1991a). Es decir, mediante el proceso de anclaje los grupos sociales le otorgan sentido a un objeto específico a partir de los significados preexistentes en su cultura entre los que adquiere un rol fundamental la ideología entendida como visión general del mundo. En este sentido, hasta el momento, se han llevado a cabo un conjunto de reflexiones teóricas sobre las relaciones entre los conceptos de RS e ideología (Castorina y Barreiro, 2006; Doise, 1982), sin embargo, son escasas las investigaciones empíricas (Barreiro, 2013; Barreiro y Castorina, 2016; Jodelet, 1989/1991b) dedicadas particularmente a precisar la naturaleza del vínculo entre estas dos categorías conceptuales.

Específicamente, como modo de operacionalizar el concepto de ideología, este trabajo se ocupará de las creencias justificadoras del sistema económico que contribuyen al sostenimiento del *statu quo* (Jost y Hunyady, 2005): creencia en un mundo justo, orientación a la dominancia social y autoritarismo del ala de derechas. Con relación a

la creencia en un mundo justo, plantea que las situaciones de injusticia resultan amenazantes para los individuos, por lo tanto, para mantener una sensación de control sobre el medio, las personas necesitan creer que en la vida todos obtienen lo que merecen (Lerner, 1980; Lerner y Clayton, 2011), es decir, que las cosas buenas tienden a pasarle a la gente buena y las cosas malas a las personas malas (Furnham, 2003). En este sentido, los estudios sobre la creencia en un mundo justo (Lerner 1980, 2003; Lerner y Clayton, 2011) han puesto de manifiesto que como las sociedades presentan diferentes tipos de injusticias sociales y económicas, la creencia en un mundo justo opera contribuyendo al mantenimiento del orden social mediante la negación de las injusticias y la culpabilización de sus víctimas (Kay y Jost, 2003; Sutton y Doglas, 2005).

Esta creencia, junto con la orientación a la dominancia social justifican las relaciones jerárquicas constitutivas de los sistemas económicos injustos (Jost y Hunyady, 2005; Liviatan y Jost, 2011). Específicamente, la teoría de la dominancia social (Pratto, Sidanius, Stallworth y Malle, 1994) postula la existencia de un mecanismo psicológico basado en la tendencia a establecer y mantener las jerarquías sociales, es decir, la subordinación de ciertos grupos percibidos como inferiores a aquellos considerados superiores (Sidanius, Levin, Liu y Pratto, 2000).

Además, la creencia en un mundo justo tiene efectos negativos a nivel social, no solo porque legitima las desigualdades, sino porque distintos estudios han mostrado sus relaciones positivas con el autoritarismo favoreciendo diferentes formas de prejuicio, intolerancia y discriminación (Barreiro, Etchezahar y Prado-Gascó, 2014; Dalbert y Yamuchi, 1994; Moore, 2008).

Según Lambert, Burroughs y Chasteen (1998), el autoritarismo y la creencia en un mundo justo conforman un



sistema de creencias con consecuencias negativas para la sociedad que opera culpabilizando y devaluando a las víctimas de injusticias. En esta línea, estudios realizados recientemente (Barreiro, Etchezahar y Prado-Gascó, 2014) con jóvenes de CABA, al igual que otros trabajos realizados en distintos contextos (Bizer, Hart y Jekogian, 2012) sugieren la realización de investigaciones dedicadas a analizar la creencia en un mundo justo en el contexto argentino para profundizar el análisis de sus relaciones con el autoritarismo del ala de derechas (Altemeyer, 2006).

Finalmente, las creencias que justifican el sistema económico y las RS de la política intervendrían en el compromiso cívico de los jóvenes (Flanagan, 2013; Flanagan *et al.*, 2007). Este último refiere al desarrollo de un sentido de pertenencia como miembros y ciudadanos comprometidos en una comunidad política (Flanagan *et al.*, 2007). De esta manera, puede comprenderse la importancia que las personas le atribuyen a las causas de interés público como un objetivo en la vida personal, es decir, cuando los individuos consideran como importante para sus vidas y para su futuro participar para ayudar a su país o comunidad a mejorar a la sociedad en su conjunto.

## Método

A continuación, se presentará el objetivo general y los objetivos específicos, seguidos por las hipótesis de las que parte este estudio.

El objetivo general del trabajo es analizar las relaciones existentes entre las representaciones sociales de la política, las creencias que justifican el sistema económico y el compromiso cívico, en adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Con relación a los objetivos específicos:

- » Analizar las representaciones sociales de la política en adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- » Analizar si existen posicionamientos diferenciales en las representaciones sociales de la política de los participantes según las creencias justificadoras del sistema económico (creencia en un mundo justo, dominancia social y autoritarismo del ala de derechas).
- » Analizar si existen posicionamientos diferenciales en las representaciones sociales de la política de los participantes según su nivel de compromiso cívico.
- » Analizar las relaciones entre los niveles de las creencias justificadoras del sistema económico y el compromiso cívico de los participantes.

Con respecto a las hipótesis de trabajo:

- » Es posible identificar posicionamientos diferenciales en las representaciones sociales de la política de los participantes según los niveles de las creencias justificadoras del sistema económico (creencia en un mundo justo, dominancia social y autoritarismo del ala de derechas).
- » Es posible identificar posicionamientos diferenciales en las representaciones sociales de la política de los participantes según su compromiso cívico.
- » Las creencias justificadoras del sistema económico se relacionan negativamente con el compromiso cívico de los adolescentes.

Se realizará un estudio mixto ya que se trata de una investigación en la que se recolectan datos cuantitativos y cualitativos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

En la primera fase del estudio (estudio cuantitativo), los participantes se seleccionarán de manera intencional, por cuotas (Hernández Sampieri et al., 2014). La muestra estará compuesta por trescientos adolescentes concurrentes a escuelas medias de gestión pública y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con edades comprendidas entre los 16 y 18 años de edad, intentando igualar las cuotas según sexo y nivel educativo de sus padres. Los sujetos serán invitados a participar de la investigación de forma voluntaria y se solicitará su consentimiento informado.

Para la primera fase los datos se recolectarán mediante la administración de un cuestionario compuesto de la siguiente manera:

1. *Técnica de asociación de palabras* (Wagner y Hayes, 2011) a partir del término inductor *política*, se pedirá a los sujetos que escriban las primeras cinco palabras que les vienen a la mente al pensar en el mismo. La información obtenida mediante esta técnica permite describir la estructura jerárquica de una representación y su campo semántico.
2. *Escala de Creencia Global en un Mundo Justo* (Lipkus, 1991) compuesta por siete ítems. Adaptada y validada al contexto local (Barreiro, Etchezahar y Prado-Gascó, 2014).
3. *Escala de Orientación a la Dominancia Social*: se utilizará una versión adaptada y validada al contexto argentino (Etchezahar, Prado-Gascó, Jaume, y Brusino, 2014) de la escala original (Pratto et al., 1994; Sidanius y Pratto, 2004) compuesta por diez ítems.

4. *Escala de autoritarismo del ala de derechas*: se utilizará una versión reducida de la escala del autoritarismo del ala de derechas (Altemeyer, 2006) compuesta por seis ítems, adaptada y validada al contexto local (Etchezahar, 2014).
5. *Compromiso cívico*: se utilizarán tres escalas desarrolladas por Flanagan (et al., 2007) con el objeto de indagar el nivel de compromiso cívico de los jóvenes participantes. La primera está constituida por siete ítems referidos a características del compromiso cívico en los adolescentes (ser patriótico, tolerante y ayudar a las personas necesitadas). La segunda escala está compuesta por 10 frases relacionadas con atributos de los docentes (respeto, equidad y tolerancia) y la tercera se compone de 19 ítems referidos al sentimiento de pertenencia a la comunidad (confianza, eficacia colectiva e inclusión). Todas las escalas que se utilizaran en este estudio cuentan con un formato de respuesta tipo Likert de cinco anclajes y mayores puntuaciones indican mayores niveles en el constructo evaluado.
6. Por último, se solicitará a los participantes la siguiente información sociodemográfica: edad, sexo, clase social autopercebida y nivel educativo de los padres.

Luego, para la segunda fase de este estudio la muestra será seleccionada en base al procedimiento denominado *muestreo teórico* (Corbin y Strauss, 2008), esto es, se realizarán las entrevistas necesarias hasta alcanzar la saturación de la información. Por lo tanto, basándose en el instrumento que se utilizará se estima que participarán aproximadamente treinta sujetos.

Con respecto al instrumento de recolección de datos se recurrirá a una entrevista semiestructurada basada en el método clínico crítico piagetiano (Delval, 2001, Piaget, 1984)

que posibilitará comprender mejor aquellos aspectos que resulten importantes luego del análisis de la información hallada mediante el cuestionario. Los participantes serán elegidos al azar entre quienes respondan el cuestionario y luego se ofrezcan voluntariamente. El desarrollo de la entrevista se centrará en la información recabada por el cuestionario en cada uno de los casos.

Para el análisis de datos obtenidos mediante la técnica de asociación de palabras y el cuestionario se recurrirá al paquete estadístico *IBM SPSS*, utilizando las técnicas paramétricas y no paramétricas que resulten pertinentes.

Asimismo, para describir la estructura de las RS de la política y los posicionamientos diferenciales se utilizará el *software Iramuteq*.

Con relación a la información obtenida a través de las entrevistas se realizará un análisis de carácter cualitativo, con la finalidad de conformar categorías descriptivas de los fenómenos bajo estudio, tomando como guía el método comparativo constante de Strauss y Corbin (1990).

Finalmente se analizarán las relaciones entre la información obtenida en las entrevistas, los datos cuantitativos y los sociodemográficos mediante estadística no paramétrica con el *software IBM SPSS*.

## **A modo de conclusión**

Recapitulando, es preciso señalar que hasta el momento se han realizado algunas reflexiones teóricas sobre los vínculos entre las nociones de RS e ideología (Castorina y Barreiro, 2006; Doise, 1982), no obstante, son muy pocos los estudios empíricos (Barreiro, 2013; Barreiro y Castorina, 2016; Jodelet, 1991b) que se han enfocado específicamente en precisar la naturaleza que subyace a dicho vínculo.

Por otra parte, es relevante tomar en consideración que el abordaje metodológico propuesto en este trabajo sigue los lineamientos del enfoque multimétodo (Flick, 1992) basado en la combinación de instrumentos de recolección cuantitativos y cualitativos, lo que permitirá estudiar un fenómeno complejo como las RS que implican diferentes niveles de análisis. De este modo, el recurso a la técnica de asociación de palabras, las escalas y el método clínico crítico piagetiano como una forma específica de guiar una entrevista semiestructurada permitirán acceder a distintos niveles de respuesta en un abanico: desde la respuesta más automática que caracteriza a la asociación, hasta el mecanismo más reflexivo que conlleva brindar argumentos para sustentar los puntos de vista de los participantes. Por lo tanto, el análisis de la información obtenida por las diversas fuentes posibilitará conocer distintos aspectos explícitos y no explícitos del pensamiento de los adolescentes participantes de la investigación, teniendo una mirada más enriquecedora e integral del fenómeno bajo estudio.

Por último, se concluye que la teoría de las RS resulta sumamente útil para avanzar en el análisis de las creencias colectivas sobre el objeto de conocimiento social (política), al estudiar su relación con posicionamientos que constituirían su trasfondo ideológico y que operan justificando el sistema social y económico (Jost y Hunyady, 2005): creencia en un mundo justo, orientación a la dominancia social y autoritarismo del ala de derechas, restringiendo las posibilidades de construcción de las RS y, por lo tanto, el compromiso cívico de los participantes del estudio.

## Bibliografía

- Abric, J. C. (1996). Specific Processes of Social Representations. En *Papers on Social Representations*, vol. 5, núm. 1, pp. 77-80.
- Altemeyer, B. (2006). *The Authoritarians*. Winnipeg, University of Manitoba.
- Amn, E. (2012). How is civic engagement developed over time? Emerging answers from a multidisciplinary field. En *Journal of Adolescence*, núm. 35, pp. 611-627.
- Barreiro, A. (2013). The Appropriation Process of the Belief in a Just World. En *Integrative Psychological and Behavioral Sciences*, núm. 47, pp. 431-449.
- Barreiro, A. y Castorina, J. A. (2016). La creencia en un mundo justo como trasfondo ideológico de la representación social de la justicia. En *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 24, núm. 2, pp. 331-345.
- Barreiro, A., Etchezahar, E. y Prado Gasco, V. J. (2014). Creencia global en un mundo justo: validación de la escala de Lipkus en el contexto argentino. En *Interdisciplinaria*, núm. 31, pp. 57-71.
- Bizer, G. Y., Hart, J. y Jekogian, A. M. (2012). Belief in a just world and social dominance orientation: Evidence for a mediational pathway predicting negative attitudes and discrimination against individuals with mental illness. En *Personality and Individual Differences*, vol. 52, núm. 3, pp. 428-432.
- Bontempi, M. (2008). Significados y formas de la participación política juvenil en Italia. En *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 81, pp. 113-131.
- Bruno, D. (2013). *Las representaciones sociales de la política en adolescentes escolarizados de Buenos Aires*. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires, Argentina.
- Bruno, D. S. y Barreiro, A. (2014). La política como representación social. En *Psicología Política*, núm. 48, pp. 69-80.
- Brusso, S., Rabbia H. y Sorribas, P. (2008). Una propuesta de categorización de la participación política de jóvenes cordobeses. En *Psicología Política*, vol. 8, núm. 16, pp. 285-304.
- Castorina J. A. y Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. En *Boletín de Psicología*, núm. 86, pp. 7-25.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 3a ed. Thousand Oaks, Sage.

- Dalbert, C. y Yamauchi, L. A. (1994). Belief in a Just World and Attitudes Toward Immigrants and Foreign Workers: A Cultural Comparison Between Hawaii and Germany. En *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 24, núm. 18, pp. 1612-1626.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona, Paidós.
- Doise, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris, PUF.
- Eckstein, K., Noack, P. y Gniewosz, B. (2012). Attitudes toward political engagement and willingness to participate in politics: Trajectories throughout adolescence. En *Journal of Adolescence*, núm. 35, pp. 485-495.
- Etchezahar, E. (2014). Procesos psicológicos involucrados en la construcción de la identidad social de género. En *Ciencia Docencia y Tecnología*, vol. 25, núm. 49, pp. 45-58.
- Etchezahar, E., Prado-Gascó, V., Jaume, L. y Brussino, S. (2014). Validación argentina de la escala de Orientación a la Dominancia Social (SDO). En *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 46, núm. 1, pp. 35-43.
- Flanagan, C. (2013). *Teenage Citizens: The Political Theories of the Young*. Harvard University.
- Flanagan, C. A., Cumsille, P., Gill, S. y Gallay, L. S. (2007). School and Community Climates and Civic Commitments: Patterns for Ethnic Minority and Majority Students. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, núm. 2, pp. 421-431.
- Flick, U. (1992). Combining methods - Lack of Methodology: Discussion of Sotirakopoulou & Brakwell. En *Papers on social representations*, vol. 1, núm. 1, pp. 43-48.
- Furnham, A. (2003). Belief in a just world: research progress over the past decade. En *Personality and Individual Differences*, núm. 34, pp. 795-817.
- Galindo Ramírez, L. (2008). Lo político en las construcciones culturales de las y los jóvenes: Hacia una exploración de la relación vigente jóvenes políticas. En *Actualidades Pedagógicas*, núm. 51, pp. 9-29.
- Galston, W. A. (2001). Political knowledge, political engagement and civic education. En *Annual Review of Political Science*, núm. 4, pp. 217-234.
- Gillman, A. (2010). Juventud, Democracia y Participación Ciudadana en el Ecuador. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, núm. 8, pp. 329-345.



- Hahn, C. L. (2006a). Citizenship education and youth attitudes: Views from England, Germany, and the United States. En Ertl, H. (ed.). *Cross-national attraction in education: Accounts from England and Germany*, pp. 127-151. Didcot, Symposium Books.
- . (2006b). Comparative and international social studies research. En Barton, K.C. (ed.). *Research methods in social studies education: Contemporary issues and perspectives*, pp. 139-158. London, Information Age.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México, McGraw-Hill.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S., *Psicología social II: pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*, pp. 469-494. Barcelona, Paidós.
- . (1991a). L'Idiologie dans l'étude des représentations sociales. En Aebischer, V., Deconchy J. P. y Lipiansky, E. (eds.), *Idéologies et représentations sociales*.
- . (1991b). *Madness and Social Representations*. California, University of California.
- . (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. En *Espacios en Blanco Serie indagaciones*, núm. 21, pp. 133-154.
- Jost, J. T. y Hunyady, O. (2005). Antecedents and consequences of system-justifying ideologies. En *Current Directions in Psychological Science*, vol. 14, núm. 5, pp. 260-265.
- Jovchelovitch, S. (2006). Repense la diversité de la connaissance: polyphasie cognitive, croyances et représentations. En Hass, V. (ed.), *Les saviors du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*, pp. 213-224. Rennes, Universitaires de Rennes.
- Kay, A. C. y Jost, J. T. (2003). Complementary justice effects 'poor but happy' and 'poor but honest' Stereotype exemplars on system justification and implicit activation of the justice motive. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 85, núm. 5, pp. 823-837.
- Lambert, A., Burroughs, T. y Chasteen, A. (1998). Belief in a just world and right-wing authoritarianism as moderators of perceived risk. En Montada, L. y Lerner, M. (eds.), *Responses to victimizations and belief in the just world*, pp. 107-125. New York, Plenum.
- Lerner, M. (1980). *The belief in a just world: a fundamental delusion*. New York, Plenum.

- . (2003). The justice motive: Where social psychologists found it, how they lost it and why they may not find it again. En *Personality and Social Psychology Review*, vol. 7, núm. 4, pp. 388-399.
- Lerner, M. y Clayton, S. (2011). *Justice and selfinterest: Two fundamental motives*. New York, Cambridge University.
- Lipkus, I. (1991). The construction and preliminary validation of a global belief in a just worlds scale and the exploratory analysis of the multidimensional belief in a just world scale. En *Personality and Individual Differences*, vol. 12, núm. 11, pp. 1171-1178.
- Liviatan, I. y Jost, J. T. (2011). System justification theory: Motivated social cognition in the service of the status quo. En *Social Cognition*, vol. 29, núm. 3, pp. 231-237.
- Lo Monaco, G. y Guimelli, C. (2011). Hegemonic and polemical beliefs: culture and consumption in the social representation of wine. En *Spanish Journal of Psychology*, vol. 14, núm.1, pp. 237-250.
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and Social Representations. The Dynamics of Mind*. Cambridge, University of Cambridge.
- . (2012). Social Representations as an Anthropology of Culture. En Valsiner, J. (ed.), *The Oxford Handbook of Culture and Psychology*, pp. 487-509. New York, Oxford University.
- Moliner, P. y Abric, J. C. (2015). Central Core. En Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*, pp. 83-96. Cambridge, University of Cambridge.
- Moore, D. (2008). Toward a more just world: What makes people participate in social action? En Hegtvædt, K. A. y Clay-Warner, J. (eds.), *Justice. Advances in Group Processes*, vol. 25, pp. 213-239. Emerald Group.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. París, Universitaires de France.
- . (1988). Notes towards a description of Social Representations. En *European Journal of Social Psychology*, núm. 18, pp. 211-250.
- . (2001). The Phenomenon of Social Representations. En Duveen, G. (ed.), *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, pp. 18-77. New York, New York University.

- Moscovici, S. y Marková, I. (2003). La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici. En Castorina, J. A. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, pp. 111-152. Barcelona, Gedisa.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Morata.
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M. y Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 67, núm. 4, pp. 741-763.
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2016). La théorie structural eou l'horlogerie des nuages. En Lo Monaco, G., Delouvé, S. y Rateau, P. (eds.), *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*, pp. 113-130. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- Sidanius, J., Levin, S., Liu, J. y Pratto, F. (2000). Social dominance orientation, anti-egalitarianism and the political psychology of gender: An extension and cross-cultural replication. En *European Journal of Social Psychology*, núm. 30, pp. 41-67.
- Sidanius, J., y Pratto, F. (2004). Social Dominance Theory: A new synthesis. En Jost, J. y Sidanius, J. (eds.), *Political Psychology*, pp. 315-332. New York, Psychology.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. London, Sage.
- Sutton, R. M. y Douglas, M. K. (2005). Justice for all, or just for me? More evidence of the importance of the self-other distinction in just-world beliefs. En *Personality and Individual Differences*, núm. 39, pp. 637-645.
- Syvertsen, A., Wray-Lake, L., Flanagan, C., Osgood, D. y Briddell, L. (2011). Thirty year trends in U.S. adolescents' civic engagement: A story of changing participation and educational differences. En *Journal of Research on Adolescence*, núm. 21, pp. 586-594.
- Wagner, W. (2015). Representations in action. En Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G. y Valsiner, J. (eds.), *The Cambridge Handbook of Social Representations*, pp. 12-28. Cambridge, University of Cambridge.
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La teoría de las representaciones sociales*. Rubí, Anthropos.



## Capítulo 9

### Sociabilidades escolares

Un análisis de los sentidos que los estudiantes secundarios le otorgan a los vínculos de amistad, compañerismo y noviazgo entre pares

*Pablo di Napoli*

#### Introducción

En los últimos veinticinco años la escuela secundaria ha experimentado múltiples cambios en los países de América Latina con diversas consecuencias en cada uno de ellos. En el caso de Argentina se llevaron a cabo dos reformas educativas integrales, a modo de reforma y contrarreforma. La primera en simultáneo con un fuerte proceso de exclusión social y aumento de la desigualdad; la segunda en el marco de un modelo de inclusión social y una gradual disminución de la desigualdad. En este vaivén la escuela secundaria sufrió importantes alteraciones. La Ley Federal de Educación 24195 de 1993 desarticuló el nivel medio primarizando sus dos primeros años (con una escuela primaria obligatoria de nueve años) y creando un ciclo de tres años denominado Polimodal. Posteriormente, con la sanción en 2006 de la Ley de Educación Nacional 26206, se reconstruyó la escuela secundaria en cinco o seis años<sup>1</sup> ampliando la obligatoriedad a todo el nivel.

1 En el caso de la provincia de Buenos Aires se optó por una escuela secundaria de seis años como continuación de los seis correspondientes al nivel primario. Para un análisis de las transformaciones acontecidas en el nivel secundario de la provincia se sugiere la lectura de Bracchi y Gabbai (2013).

La masificación del nivel medio de las últimas décadas, y el compromiso de obligatoriedad para el caso de Argentina, lleva consigo una transformación morfológica de sus alumnos. No solo hay mayor cantidad de estudiantes y su público es más heterogéneo, sino que las nuevas generaciones de jóvenes son culturalmente distintas a las anteriores (Tenti Fanfani, 2000). Entre las nuevas demandas y desafíos que afronta la escuela secundaria afloran problemáticas asociadas al sentido de la escuela para los jóvenes, la contraposición entre la cultura escolar y la cultura juvenil, y la irrupción de conflictos y violencias que erosionan la convivencia (Kaplan, 2006). Problemáticas que no son nuevas si nos remitimos a estudios como el de Willis (1988), pero que en la actualidad adquieren una revitalización y sensibilidad de época que los posicionan como temas de la agenda educativa.

Weiss (2012) afirma que tradicionalmente el análisis del ámbito estudiantil y el mundo juvenil han ido por carriles separados. Las investigaciones educativas que se centraron sobre los estudiantes los enfocaron principalmente en términos de su condición social, su desempeño académico y su trayectoria escolar. En cambio, los estudios sobre juventud privilegiaron los ámbitos externos a la escuela, la construcción de grupos o bandas y la producción cultural de estéticas juveniles. Cabe mencionar que ha habido algunos estudios pioneros en los cuales se abordó la contraposición, fundamentalmente en sectores populares, entre la cultura escolar y la cultura contraescolar (Willis, 1988) o la subcultura adolescente (Coleman, 1981).

Dubet y Martuccelli (1998) proponen como hipótesis que el nivel medio tiende a reproducir los dispositivos propios de la escuela primaria pensados para la educación infantil sin percibir las especificidades del *ser joven* propio de su público. A diferencia de los niños, los jóvenes

comienzan a experimentar una cierta autonomía relativa del contexto familiar y escolar y el grupo de pares adquiere mayor preeminencia en la configuración subjetiva. “Con la adolescencia se forma un ‘sí mismo’ no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que ‘afectan’ a la vida escolar misma” (Dubet y Martuccelli, 1998: 196-197).

Esta experiencia subjetiva se vive como una tensión entre el *ser alumno* y *ser joven*. Tensión que se plasma en la contraposición entre la integración al grupo de pares y la integración a las normas escolares. Creemos que dicha contraposición hoy no se presenta como exclusiva de los sectores populares, sino como propia de los jóvenes en general, en un marco donde “la escuela ha perdido el monopolio de la inculcación de significaciones y estas, a su vez, tienden a la diversificación y la fragmentación” (Tenti Fanfani, 2000: 7). La socialización (inter e intrageneracional) y la sociabilidad entre pares confluyen y se tensionan en el proceso de construcción de subjetividad de los estudiantes (Kaplan, 2009; Weiss, 2012). Los *estudiantes* habitan la escuela secundaria no solo en carácter de *alumnos* en cuya formación incorporan saberes, valores y normas sociales, sino también como *jóvenes* que buscan sentido social a sus vidas.

En el presente capítulo nos proponemos analizar las formas de sociabilidad de los estudiantes a partir de las percepciones que tienen sobre los modos de vincularse con sus compañeros. La escuela es un lugar de encuentro en el cual se experimentan relaciones de amistad, compañerismo, amor, sexualidad, pero también de conflictos, diferencias y antagonismos. Aquí nos centraremos en las valoraciones que hacen de la amistad, la diferenciación que establecen entre amigos y compañeros y las implicaciones de estar de novio en la escuela.

## La sociabilidad como dimensión de análisis

El concepto de sociabilidad propuesto por Simmel (2002) resulta de suma utilidad para comprender los modos de relacionarse de los jóvenes estudiantes. Concepto central de su sociología, la sociabilidad nos permite analizar formas de estar juntos “porque sí”, por fuera de las coerciones del cálculo o de cualquier otro fin. Se trata de la forma pura de la socialización que se realiza a través de su carácter lúdico. Allí no existe una finalidad por fuera del momento sociable como tal. La fuente que alimenta las interacciones de la sociabilidad no está en su forma, sino en la vitalidad de los individuos que la conforman, en sus sentimientos y atracciones. Lo que se expresa es el gusto y el placer de estar con el otro.

A través de este concepto Simmel (2002) combina aquello en apariencia superficial con lo más profundo de la vida permitiéndonos analizar modos de relacionamiento simétricos entre individuos. Como ejemplos de sociabilidad menciona el juego, la coquetería o la conversación: todas situaciones de amplia preeminencia en las sociabilidades juveniles.

Por su parte, Elias y Dunning abordan la sociabilidad vinculándola a las actividades de ocio. En un primer trabajo la entienden como un continuum que va desde un extremo formal a otro de carácter informal. En el polo formal las actividades de sociabilidad mantienen cierta relación con el ámbito laboral como puede ser reunirse con compañeros de trabajo o participar de una excursión organizada por la empresa. En cambio, el extremo informal se caracteriza por actividades recreativas que nada tienen que ver con el trabajo, tales como ir a un bar o a una fiesta, y donde se busca “... estar con otras personas sin hacer nada más, como un fin en sí mismo” (Elias y Dunning, 1992c: 90).

En otro artículo posterior, Elias y Dunning (1992b) desarrollan y especifican un poco más este concepto. La socia-



bilidad, en cuanto actividad recreativa puramente social, es presentada como uno de los tres elementos del ocio (los otros dos son la motilidad y la emoción). El ocio sería la única esfera pública en la que los individuos pueden decidir basados principalmente en su propia satisfacción aminorando la rigidez del autocontrol y permitiéndose una mayor estimulación emocional. En este trabajo los autores acotan la noción de sociabilidad exclusivamente a las actividades recreativas informales que consisten en el simple encuentro “... para disfrutar de la mutua compañía, es decir, para gozar de la calidez emocional, la integración social y la estimulación que produce la presencia de otros” (Elias y Dunning, 1992b: 152).

A diferencia de los anteriores autores, Bourdieu (2011) concibe la sociabilidad como un trabajo, en cuanto técnica, que insume tiempo y que brinda beneficios. Sin ser negada, la dimensión emotiva pierde terreno en esta concepción. Las *técnicas de sociabilidad* son indispensables para la (re)producción del capital social. Esto no significa que los beneficios que trae su acumulación sean buscados conscientemente. Lo que el sociólogo francés deja entrever son los efectos objetivos (en diversas esferas de lo social) de la sociabilidad que, generalmente, se presenta como desinteresada, vinculada a espacios de ocio y ajena al mundo del trabajo o la escuela. Se trata de la transformación de relaciones contingentes en relaciones durables simultáneamente necesarias y electivas.

Por último, cabe mencionar los aportes de Martuccelli (2007), quien asevera que la sociabilidad ha sido una dimensión de las interacciones sociales descuidada por la sociología vinculada con el proyecto de la modernidad. Desde su enfoque de los procesos de individuación Martuccelli define a la sociabilidad como “un campo de resistencia sui generis, semifectivo, semisimbólico, semiintuitivo. [...] La sociabilidad obliga a orientar la mirada más

allá de las puras estrategias interactivas, hacia la calidad de las relaciones” (Martuccelli, 2007: 150).

La sociabilidad apunta a la calidad del vínculo social en un contexto de situaciones maleables y elásticas. Los individuos y la vida social se asientan en sociabilidades situacionales distintas que deben ser abordadas en su singularidad, incluso aquellas que se presentan como estandarizadas. Martuccelli (2007) pone como ejemplo la clase escolar. A pesar de ser una situación estandarizada, la sociabilidad entre los alumnos y el profesor varía de curso en curso en función de los vínculos que los individuos construyen en esa situación marco a lo largo del año o en relación con historias pasadas. “Lo que hace la diferencia entre las situaciones, más allá de las variaciones contextuales, es la naturaleza de la sociabilidad entre los individuos” (Martuccelli, 2007: 163).

Las relaciones que construyen los jóvenes estudiantes y sus formas de sociabilidad no están exentas de tensiones y conflictos de diferente intensidad. Por ello, resulta pertinente recuperar aportes de los sociólogos alemanes recién mencionados respecto al conflicto.

Simmel (2013) plantea que, en contraste con la indiferencia, el conflicto constituye un elemento positivo que hace, desde la negatividad, a la unidad. El autor sostiene que al interior de la unidad social los movimientos convergentes de armonía se entrelazan con los movimientos divergentes de contradicción.

Para Simmel (2013) la competencia constituye una forma indirecta de conflicto. En el balance social, todos los aspectos negativos de los diferentes tipos de competencia son secundarios respecto a la fuerza de síntesis que representa para la sociedad a través de los múltiples vínculos sociales que teje. Por ello, las unidades sociales están conformadas por un equilibrio inestable cuyas formas dependerán de las continuas competencias que se den en su interior.

El conflicto también es uno de ejes centrales de la sociología figuracional de Elias. La sociedad en que vivimos está conformada por un equilibrio en tensión controlado que “... se manifiesta en los entramados humanos relativamente diferenciados casi siempre a través de la cooperación y del enfrentamiento de toda una serie de grupos y de clases sociales” (Elias, 2011: 483). El conflicto es inherente al concepto de *figuración* que propone el autor.

En el centro de las cambiantes figuraciones o, dicho de otro modo, del proceso de figuración hay un equilibrio fluctuante en la tensión, la oscilación de un balance de poder, que se inclina unas veces más a un lado y otras más a otro. (Elias, 2008: 156)

La figuración no es un resultado a posteriori de la unión de dos elementos aislados, sino que se conforma a partir de la interdependencia entre dos o más grupos en tensión que conforman una sola unidad en equilibrio. Al igual que Simmel, Elias y Dunning (1992a: 235) rechazan el dualismo de los análisis de las dinámicas de grupo “... que giran en torno a dos alternativas: de un lado están los problemas de tensión de grupo; de otro, los problemas de cooperación y armonía de grupo”. Las relaciones grupales presuponen tensión y cooperación en diversos niveles al mismo tiempo.

## Aspectos metodológicos

El estudio tuvo como objetivo general comprender, mediante una estrategia metodológica cualitativa, las percepciones en torno a la violencia de los estudiantes y su relación con los conflictos y las formas de sociabilidad entre pares en el ámbito escolar. El trabajo de campo se realizó

en dos escuelas secundarias de gestión estatal del partido de Avellaneda, provincia de Buenos Aires (Argentina), entre los años 2012 y 2014. Para la conformación del corpus empírico se utilizaron tres técnicas de recolección de datos que posibilitaron la triangulación durante el trabajo de campo y en el momento de análisis (sociogramas, entrevistas en profundidad y grupos focales). En este trabajo analizaremos el material empírico obtenido a partir de las dos últimas técnicas.

Para las entrevistas en profundidad elaboramos un guion que constaba de cinco núcleos temáticos a modo de esquema sobre los tópicos a conversar. No se trató de un modelo cerrado con un orden secuencial, sino de pautas de exploración abiertas a la posibilidad de abordar aspectos emergentes (Valles, 2002). Aquí nos centraremos fundamentalmente en los tópicos referidos a las formas de relacionarse de los estudiantes entre sí, la conformación de diferentes grupos de pares y la construcción de imágenes de sí mismos y de los otros. En total entrevistamos individualmente a sesenta estudiantes. Luego de las entrevistas realizamos cuatro grupos focales con los estudiantes de los cursos que en 2012 estaban en cuarto año y en 2014 cursaban sexto. El objetivo era poder profundizar en temáticas emergentes, así como también tensionar sentidos planteados por los estudiantes en las entrevistas.

Para el análisis de los datos seguimos principalmente los lineamientos del análisis temático, el cual supone el reconocimiento de patrones a partir de los datos donde los temas emergentes devienen en categorías analíticas (Fereday y Muir-Cochrane, 2006). Utilizamos como soporte informático el programa *Atlas.ti 7.0* categorizando por medio de un procedimiento mixto complementariamente inductivo-deductivo delimitando núcleos temáticos y categorías con mayor contenido inferencial (Miles y Huberman, 1994).

## Relaciones de amistad y compañerismo en la escuela

Los estudiantes hacen una clara diferenciación entre lo que significa para ellos ser amigos o ser compañeros. Esta distinción también fue remarcada en otras investigaciones realizadas con jóvenes estudiantes de educación secundaria en México (Hernández González, 2012) y Argentina (Paulín, 2013). Entre nuestros entrevistados algunos manifestaron ciertas dificultades para hacer amistades dentro de la escuela.

*P: –¿cómo es tu grupo de amigos, o con quiénes te juntás acá de la escuela?*

Noelia: –Y... no soy muy sociable [exhalación con risa], pero... no considero amigo, eh... estar todo el día juntos. Sino que... que ahí no más y en mi casa soy, o sea, ya está. [...] Además, eh... yo no soy muy amistosa... Por ejemplo, en el día de la primavera... yo me fui con mi hermana, que es maestra jardinera... porque los nenes se habían ido a un... a una granjita, yo me fui con ellos. Estaba hermoso, me encantó. Y... uno me pregunta, eh... una chica, ¿no?, eh... “¿Qué haces acá en vez de andar con tus amigos?”, pero no... yo dije... no, ¿qué amigos?, más conocidos que amigos, porque... Yo digo, amigos... bueno, te conozco de... (tercer año T.T. - Escuela A)

Ignacio: –Yo nunca confié. De hecho, hasta llegar a este colegio nunca me había dado cuenta [de] lo que era la amistad de verdad, o sea, sentir que podías confiar, ponerle, todo en una persona. Yo no confiaba en ellos yo solo jugaba o que se yo... hacíamos la tarea así, pero personalmente yo nunca le conté nada a nadie. (quinto año T.T. - Escuela B)

Los jóvenes sostienen que en la escuela pueden conocer a muchos estudiantes, llevarse bien con sus compañeros, pero a quienes consideran amigos es un grupo reducido y delimitado. Por ello, ciertos estudiantes hacen hincapié en no confundir quienes son amigos de quienes no lo son. Por ejemplo, Felipe (cuarto año T.T. - Escuela A), a raíz de un conflicto que tuvo su hermano con un amigo por su novia, advierte que hay que ser cuidadoso sobre a quienes se consideran amigos. Para él, la familia y los amigos van por un lado y los compañeros de escuela, que los define como conocidos, van por otro:

Felipe: –Con mis compañeros del año pasado me llevo bien, ahora es como que me separé. Ehhhh... yo siempre fui como un chico cerrado. O sea, mis amigos, mis amigos; mi familia, mi familia, conocidos y compañeros. No los mezclo.

P: –*Hasta ahí.*

Felipe: –Claro, no mezclo. Capaz que los compañeros del año pasado fueron compañeros del año pasado y hoy en día no son amigos ni nada porque yo no los conozco, son conocidos. Siempre fui así y a veces también choco con mi novia por eso, por sus amigos y... yo le digo que no. Como que a veces no quiere abrir los ojos. No es por nada, pero cuando ponele en la infancia estas mucho en la calle todas esas cosas te ayudan, esas cosas, porque conoces muchas cosas y a veces vos pensás que son amistad uno y no es una amistad. Como que te confunden esas cosas, pero después cuando te avivas, ya no los confundo más; o capaz que sí, cuando me equivoco, porque todos se equivocan, pero trato de no equivocarme más. (cuarto año, T.T. - Escuela A)

La relación entre compañeros está fuertemente asociada al contexto escolar y tiene un carácter de tipo racional. Con ellos se comparte las actividades y dinámica propia de la institución y se valora tanto la solidaridad respecto de pasar la tarea, prestar los útiles o ayudar con algún tema que no se entienda, así como también divertirse para que se pase más rápido el tiempo. En cambio, la amistad implica trascender ese espacio escolar para compartir otras experiencias de índole más íntimas y emotivas. Las relaciones de amistad se centran en la cualidad del vínculo que se establece más allá del contexto en el cual se desarrolle.

P: *–Recién hablaron de ser más compañeros o algo así ¿no? Una pregunta que les quería hacer es si ven diferencias entre ser amigos o ser compañeros.*

Todos: –¡Sí! [Todos asienten con la cabeza]

Alejandra: –¡Obvio!

P: *–¿Cuál es la diferencia, digamos, entre una cosa y la otra? Me gustaría que me cuenten qué cosas harían con un compañero y qué cosas harían con un amigo*

Alejandra: –Con un compañero no tenés la misma afinidad que con un amigo, porque sabés que a un amigo le podés confiar ciegamente todo lo que vos quieras, y a un compañero no, quizás a un compañero lo ves algo más como colegio, digamos, que sabés que lo ves acá adentro para pedirle la tarea, para esto, para lo otro, y en cambio, ya un amigo es para algo más personal, sino para contarle tus problemas o cosas así.

Sandra: Para tenerlo afuera del colegio también.

Vanesa: Claro. (GF 4, estudiantes T.T. - Escuela A)

P: *Les hago una consulta ¿es lo mismo ser compañero que ser amigo?*

Manuel y Gabriel: –No.

Manuel: –Compañero podés ser compañero de cualquiera, del trabajo, del colegio, de fútbol...

Gabriel: –Yo tengo millones de compañeros, pero amigos tengo pocos. Ellos son mis amigos [señala a los compañeros presentes], yo a ellos los considero amigos, yo voy al laburo, son compañeros, me llevo re bien...

Manuel: Ellos son más que mis amigos, son como mi familia.

P: *–A ver, ¿ustedes se consideran amigos o compañeros? Por ahí pueden pensar distinto*

Nahuel: –Compañero es una cosa, “eh, pasame eso”, listo ya está. A un amigo le decís “pasame eso” [cambia la entonación y hace gesto con la mano de pegarle una palmada]. Eso es lo que se dicen cuando son más mis amigos.

Manuel: –Ellos son como mi familia, yo los veo más a ellos que a mis viejos...

Gabriel: –Ellos son mi familia, acá compartimos años, yo compartí con ellos cosas, un compañero es el que voy a compartir un momento determinado para mí.

Lito: –Es un momento nada más.

Nahuel: –Un amigo es un amigo en todo.

Gabriel: –Yo sé que el día de mañana si ellos necesitan algo, ellos pueden... yo para ellos voy a estar ¿entendés? Y al revés también.



P: –¿Con un compañero se puede contar?

Gabriel: –Sí, pero para mí contar por un tiempo de terminado...

Pilar: –Un amigo es un hermano que uno puede elegir, un amigo para mí es como un hermano...

Gabriel: –Yo a mis compañeros no los voy a invitar a casa ponele a comer, si están mis viejos ponele, porque son mis compañeros, yo a ellos están mis viejos, no están mis viejos, “vengan”, les digo, no hay problema.

Manuel: –A los compañeros no se los elige, a los amigos sí. Para mí es una segunda familia, ellos son como mi segunda familia. (GF 5, estudiantes T.M. - Escuela A)

Retomando a Elias (2008) podríamos decir que los compañeros son parte de la figuración escolar en la cual uno se encuentra inmerso, uno tiene que convivir con sus pares. Los amigos también forman parte de este entramado de interdependencias, pero la disposición hacia ellos es diferente. Los compañeros son parte de las condiciones objetivas del ámbito que transitan, no se pueden elegir; en cambio a los amigos sí. La dimensión subjetiva de los individuos adquiere mayor preeminencia en la construcción de relaciones de amistad. Cada uno puede elegir con quienes, de aquellos con los que interactúa, forjar una amistad. Para estos estudiantes los amigos son como una “*segunda familia*”, pero que se puede elegir.

También podríamos decir que las relaciones de compañerismo y los lazos de amistad se corresponden con sociabilidades diferentes. Siguiendo el planteo de Elias y Dunning (1992c), la sociabilidad entre compañeros tiene un carácter más formal en cuanto se centra en el ámbito de la institución educativa, en cambios los lazos de amistad no

se identifican con un espacio específico y expresan una sociabilidad más informal con mayor intimidad emocional.

En los relatos de los jóvenes identificamos que el grado de confianza que depositan en sus pares constituye uno de los ejes principales de diferenciación entre estos dos tipos de relaciones. Al igual que lo observan Hernández (2008) y Paulín (2013), la amistad requiere de una mayor reciprocidad y compromiso íntimo, siempre puesto a prueba, en comparación de lo que se espera de los compañeros. Consideramos que los grados de confianza diferenciales se corresponden, retomando la expresión de Di Leo (2009), con *rituales de sociabilidad* distintos mediante los cuales los estudiantes construyen sus relaciones con sus pares. Esto es lo que se observa con claridad en el siguiente grupo focal:

P: *–Una de las cosas que me dijeron varios de ustedes en las entrevistas es que hay una diferencia entre ser amigo y ser compañero, ¿cuál es la diferencia?*

Dalmacio: *–La confianza, la afinidad.*

Samanta: *–El respeto.*

P: *Afinidad, confianza, ¿respeto dijo alguien? Vos dijiste respeto.*

Samanta: *–Es distinto el respeto.*

Sara: *–Suena bastante contradictorio, pero el compañerismo, vos no sentís el mismo compañerismo con alguien que es tu amigo que con un compañero, no sé si entiende...*

Alexia: *–Sí, lo mismo... Compartís cosas de colegio por ahí, por ahí sí salen [...] del colegio, pero no es lo mismo que la amistad que tenés con otra persona de hace*

mucho, o mismo que la hiciste en el colegio, es como que te juntás para diferentes cosas...

P: *–¿Qué comparten con un compañero?*

Sara: –Podés salir a bailar...

Ángeles: –No. ¿Con un compañero? El colegio nada más.

Alexia: –Sí, pero podés salir a bailar también.

Ángeles: –Pero para mí más con un amigo.

Renzo: –Sí.

Alexia: –Pero capaz que más con un amigo, no sé, te organizás para ir a pasar el día a algún lugar.

Sara: –O a la casa...

Alexia: –A la casa, vas y te servís como si estuvieras en tu casa [...] Pasás más tiempo con el que es amigo, pasás mucho más tiempo que con el compañero, si bien por ahí compartís cosas fuera del colegio, no es lo mismo. [Leticia pide hablar]

Leticia: –A un amigo le podés contar tus problemas, lo que te pasa, lo que sentís, a un compañero como que...

Renzo y Leticia: –No está la confianza.

P: *–¿Alguna otra cosa hacen con un amigo que no harían con un compañero?*

Renzo: –Generalmente el compañero solo lo es en el ámbito escolar, compartís las cosas de la escuela con él y las situaciones que se pueden llegar a dar dentro de la escuela.

Sara: –Claro, o si no lo hablás, ponele, le mandás un mensaje preguntándole algo del colegio, nunca un

“¿cómo estás?”, o algo así. (GF 2, Estudiantes T.M.-  
Escuela B)

Simmel (1978) es uno de los sociólogos que advierte la significatividad que representa la confianza para la vida en sociedad. El autor señala que escasas relaciones se basan íntegramente sobre el conocimiento certero que se tiene de la otra persona y que muy pocas durarían si la confianza no fuese tan fuerte como, o más fuerte que, la prueba racional o la observación personal o la constatación empírica de los hechos. En las sociedades modernas la existencia de los individuos se basa en una serie de presupuestos que estos nunca pueden rastrear hasta sus orígenes ni verificar, pero que deben aceptar a partir de la fe y la creencia. Nuestras decisiones, advierte el autor, descansan sobre un complejo sistema de concepciones, la mayoría de las cuales supone la confianza de que no hemos sido o seremos engañados.

P: *—¿Por qué valoran la confianza?*

Melina: —Porque si vos tenés un amigo tenés que saber que ponele, si tenés equis problema sabés que podés contarle a esa persona y que te puede ayudar y que va a morir ahí, y no que va a andar diciéndolo a todo el mundo y cosas así [gesticula con las manos].

Felipe: —Igual todas las personas tienen que ser así, no solo los amigos.

Melina: —Sí, es verdad.

Felipe: —Ponele... yo si ella no es mi amiga, es mi compañera, pero si ella viene y me cuenta un secreto, yo... a ella, a él, a ella, a cualquiera, yo le puedo guardar un secreto, ni siquiera a mi novia se lo digo [Melina asiente].

P: –¿Cómo llamarían eso?

Felipe: –Confianza.

P: –Confianza, sí, pero eso depende de...

Melina: –Desde tu punto... sería el...

Felipe: –Ser persona.

Melina: –Tener códigos me parece.

Felipe: –Ser grande. No entrar en el puterío.

P: –¿Eso es parte de tener códigos?

Sandra: –Sí.

Alejandra: –Yo creo que si no hay confianza no hay nada, y si no podés confiar en una persona, te queda confiar en vos nada más, pero tampoco te podés guardar todas las cosas para vos, siempre necesitás de alguien en quien confiar.

P: –¿Entre ustedes se tienen confianza? [Todos salvo Ricardo se miran entre ellos, hacen una pausa. Felipe mueve la cabeza en “señal de duda”, Vanesa mira la cámara y se ríe, Sandra mueve la mano con señal de “más o menos”, se ríe y saca la lengua]

Melina y Sandra: –Sí.

Alejandra: [Se recuesta para atrás en la silla y responde] –O sea, no somos de hablar de cosas personales entre los demás grupos, por ahí yo no voy y le cuento mis cosas personales al grupo de ella o al grupo de él o al grupo de él [señala a Alejandra y Felipe], pero si... si es algo acá del colegio o es sí... (GF 4, Estudiantes T.T. -Escuela A)

Para estos estudiantes “*tener códigos*” es un signo de confianza, y sin confianza no se puede construir una relación

de amistad. Sin embargo, no todos parecían brindar la misma confianza como, por ejemplo, para guardar un secreto. Algunas compañeras diferían en cuanto a si se podía guardar un secreto en función de la “*importancia*” de lo que se estaba contando. Al preguntarles si se tenían confianza entre sí, casi todos contestaron afirmativamente, pero de forma dubitativa y con algunas sonrisas cómplices. Alejandra aclaró que se tienen confianza para cosas de la escuela, pero que no se confían cosas personales entre compañeros que son de diferentes grupos de amigos. Así, la confianza es también un eje estructurador entre los diferentes grupos de pares, es lo que define si se es parte o no.

En su investigación Di Leo observa que

... la confianza es presentada por los jóvenes como unpreciado capital que se otorga o se gana en raras ocasiones, pero que, al realizarse, es vivida como una verdadera experiencia de apropiación subjetiva del sí mismo, del otro y del entorno institucional. (2009: 236)

Nosotros observamos dos dimensiones de la confianza que construyen los estudiantes a partir de sus relaciones de amistad. La primera, más vinculada a la esfera de la intimidad, da cuenta de la diversidad de actividades que comparten, el tiempo que pasan juntos y las confidencias que se cuentan. La segunda refiere a la tolerancia frente a actitudes de los amigos que en otras circunstancias operarían como eje de conflictos o motivos de pelea. Esta última dimensión de la confianza resulta fundamental para comprender por qué ciertas situaciones los estudiantes las tipifican como “violentas” y otras veces las perciben como parte de un juego entre amigos.

## El noviazgo y la relación con el grupo de amigos/as

Uno de los motivos por los cuales los estudiantes eligen positivamente a sus compañeros es porque mantienen una relación afectiva de tipo amorosa. En coincidencia con otras investigaciones (Hernández González, 2008; Jones, 2010; Maldonado, 2005; Paulín, 2013) observamos que el noviazgo constituye un lazo afectivo central en la subjetividad de los estudiantes que están en pareja, así como también conlleva una reconfiguración de las relaciones de sociabilidad al interior del ámbito escolar. Dentro de los cursos con los cuales trabajamos hay varios estudiantes que mantienen un vínculo de noviazgo, ya sea con un/a compañero/a de curso o con un/a alumno/a de otra división. De hecho, un tercio de los estudiantes entrevistados individualmente declaraban estar de novios.

El noviazgo es vivido por los estudiantes como una relación emocionalmente intensa tanto o más que con los amigos. Los jóvenes pasan mucho tiempo con sus parejas dentro y fuera de la escuela, lo que reduce el tiempo compartido con los amigos.

Daniela: –... ahora estamos todas de novias así que no nos juntamos tanto, yo salgo del colegio y me voy con mi novio a mi casa y las chicas también, pero después los fines de semana tratamos de juntarnos o vernos, algo.

P: *¿Cuánto hace que estás de novia?*

Daniela: –Un año y medio.

P: *¿Con alguien de acá?*

Daniela: –Sí, venía el año pasado, pero como él juega a la pelota y entrena a la mañana se tuvo que cam-

biar de colegio y va a la escuela A pero a la noche.  
(cuarto T.M. - Escuela B)

Felipe: –Por ahí están las amigas de mi novia, “amigas” [Hace con las manos el gesto de las comillas], que están celosas de mí porque está más tiempo conmigo ella. Y se ponen hablar mal y hablan mal de mí. Cuando yo no estaba con ella yo era el mejor, el ideal para ella y ahora que estoy con ella, como que me presta más atención a mí que a ellas, no me quieren más... Hace poco se peleó con la mejor porque tiene tres mejores amigas: una la dejó de ver porque tuvo familia, una hace dos semanas le dijo que ya no quería ser más la amiga porque esta mucho tiempo conmigo, nada que ver. Y la única que nos entiende es la que está con nosotros siempre [Barbara], que viene y nos cuenta sus problemas y nosotros le hablamos o ella nos habla a nosotros cuando nosotros estamos mal; como que nos unimos mucho los tres. Nos estamos apoyando entre los tres siempre y pase lo que pase, todavía no nos peleamos ni nada.  
(cuarto año, T.T. – Escuela A)

El noviazgo constituye una relación de a dos que transforma subjetivamente a quienes la conforman, así como también reconfigura la red de relaciones con sus propios allegados, en algunos casos produciéndose conflictos entre pares (Maldonado, 2005). De los testimonios de los estudiantes surge que el grupo de amigos le recriminaba a quienes estaban de novios/as que ya no se sentaban juntos, que “*los dejaban tirados*” o que ya no pasaban tanto tiempo con ellos como antes.

Silvio: –Mi nombre es Silvio, tengo 16 años, me gusta estar con ellos, pero más con mi novia, te voy a ser sincero... [*Se ríe él y algunos más de forma cómplice*]



Héctor: –Antes había 13, ahora hay 12. [varios sonríen]

P: *¿Por qué?*

Silvio: [Sonríe y señala con el dedo a Hernán] –No sé, me miró a mí.

Héctor: –Por la novia. Este es pollerudo.

P: *Mmm, ¿qué anda pasando?* [Todos lo miran a Silvio y él mira hacia abajo]

Mauro: –No pasa, no pasa tiempo...

Héctor: –No pasa tiempo, cuatro horas en el colegio y gracias que lo vemos.

Silvio: [levanta la mirada, sonríe y la vuelve a bajar diciendo] –Y otros tienen problemas de drogas. [Héctor se ríe a carcajadas moviéndose de la silla]

Mauro: –Quiere estar en todos los recreos con la novia. (GF 1, quinto T.M. - Escuela B)

Gastón: –El novio de Silvana es mi amigo. Aunque ahora está con la novia y nos dejó aparte.

P: *–Ah, ¿sí? ¿Cambió?*

Gastón: –¡Sí! Antes salíamos todos con él. Y ahora se casó y no sale más. Está todo el día con la novia. Todo el día. [...] Ahora cambió mucho. Un día que no viene Silvana es distinto el chabón. Capaz que está con todas las pilas y capaz que no vino Silvana y no es... un día viene Silvana, está todo el día con ella, ni ha-

bla, no es que hace alguna joda. Y cuando no viene Silvana está todo el día jodiendo. Es otra persona. Nosotros lo queremos cuando está todo el día jodiendo. Te “cagás” de risa con Marcelo.

P: *¿Y cómo se lo tomaron ustedes este cambio?*

Gastón: –No, no le dimos bola. Con el Marcelo nos llevamos, pero es uno más. No le dimos bola. Ya hicimos el grupo con los que yo me llevo. (cuarto T.M. - Escuela A)

Felipe: –La verdad estoy re apartado de la escuela, o sea de los demás, por ahí en el recreo no salgo estoy con mi novia, re pollerudo, pero... y sé que me descansan por todos lados...

P: *–¿En qué cosas te descansan?*

Felipe: –En que estoy atrás de mi novia y esto y lo otro. Y si, está bien, es verdad, cosa que yo antes hacía a mis amigos también; y ahora me tocó y no hay que escupir para arriba. (cuarto T.T. - Escuela A)

En ambas escuelas los estudiantes varones les recriminan a sus amigos el cambio de actitud al ponerse de novios y los tildan de “*pollerudos*” por pasar mucho tiempo con su pareja. Los estudiantes se hacen cargo de ese mote, pero le restan importancia porque efectivamente reconocen que les gusta estar más con la novia que con los amigos.

El noviazgo trae consigo una reconfiguración individual y grupal en las vinculaciones afectivas. Elias (2008) concibe al individuo como un ser con muchas valencias afectivas orientadas a diversas personas. El entramado de interdependencias da cuenta de que “la búsqueda de satisfacción por parte de una persona se orienta por principio a otras personas y que la satisfacción misma no depende tan solo del propio cuerpo,

sino también y en gran medida de las demás personas” (Elias, 2008: 160). Las valencias emocionales...

Se conectan de diversos modos con tipos de vinculación que representan un plano de interdependencia distinto, menos derivado de la persona individual. Hacen posible la conciencia ampliada de “yo y nosotros” de las personas individuales, conciencia que constituye un vínculo de unión aparentemente imprescindible para el mantenimiento de la cohesión no solo en pequeños grupos, sino también en grandes unidades que integran a millones de personas... (Elias, 2008: 164)

En nuestro caso podríamos decir que cambia la figuración de las valencias emocionales de quien se pone de novio, así como también el equilibrio del entramado de sus relaciones afectivas con su grupo. A diferencia de lo que detecta Paulín (2013) en sus entrevistados, aquí notamos una mayor jerarquización de los/as novios/as por sobre los amigos. En algunos casos el grupo de amigos lo seguía incluyendo en sus actividades, como en el caso de Silvio de la escuela B, y en otros casos se iban alejando, ya sea por exclusión del grupo como en el caso de Marcelo o por decisión propia como Felipe, ambos de la escuela A.

Hernández González (2008: 162) sostiene que al ponerse de novios “los jóvenes incorporan a su identidad personal nuevas experiencias vividas de manera compartida y acomodan sus maneras de sentir y pensar el uno al otro” en un proceso de reconocimiento mutuo. Los estudiantes de nuestras escuelas mencionan que estar en pareja requiere de una mayor regulación en sus comportamientos. Esto implica una serie de sacrificios y privaciones en comparación a cuando se estaba solo, en pos de amoldarse a la

otra persona. Según los entrevistados se comienza a ser más cauteloso en la forma de actuar y se dejan de transitar ciertos ámbitos.

P: *-¿Estar de novio hace que uno cambie?*

Alejandra: -Sí, sí. [afirma con la cabeza]

Felipe: -A mí me tranquilizó.

P: *-¿Por qué?*

Sandra: -Él también cambió.

Felipe: -Cuando empecé a estar de novio con J. salí bastante de la calle y de otras cosas y... cambié una banda. Ahora... capaz que ahora estoy volviendo, pero...

P: *-¿Por qué estás volviendo?*

Felipe: -Y porque extraño [a] los amigos de la calle y todas esas cosas... llega un momento que extrañas, pero igual... salvo... en realidad ya cambió, para mí estoy como más maduro.

P: *-Los demás: ¿qué piensan con respecto a estar de novio o respecto de esto que dicen, "no, ahora está más tranquila de lo que era antes ella"?*

Alejandra: -Yo creo que te amoldás a la persona...

Melina: -Yo nunca fui así... histérica, no, histérica no...

Felipe: -Es como que decís... loco, tenés novia o tenés novio, tenés que ponerte las pilas, dejar de ser un pelotudo...

Alejandra: -O sea, es como que te privás... te privás de un montón de cosas igual también estando de novio...  
(GF 4, estudiantes T.T. - Escuela A)

La privación también puede convertirse en una vivencia de “*ahogo*”, como observa Paulin (2013) en sus entrevistas con estudiantes mujeres. Esto lo vemos expresado en el relato de Elba.

P: *–Dijiste que tenés cuatro amigas de novias (Elba asiente), y vos ¿por qué no estás de novia?*

Elba: *–Porque... estuve de novia siete meses con uno de los chicos de acá [se refiere a Francisco] y lo dejé porque se estaba metiendo mucho en mi casa, se llevaba muy bien con mis papás. Y es como que tengo 15 años y yo quiero salir... y él me prohibía muchas cosas: no quería que fuera a bailar, que me junte con los chicos del pasaje porque él no se llevaba... y todo tiene un límite. O sea... una cosa te puede molestar que vaya todos los días, que no pase tiempo con vos, pero de ahí a decirme no vayas más... no flaco, eso no. Ya había dejado de ir a bailar, pero bueno, los veía a la tarde a los chicos, empecé a soltar cosas por él... y bueno, como que no le alcanzó.*

P: *–Ah, pero ¿pasaba que estabas más tiempo con los chicos del pasaje que con él?*

Elba: *–Antes sí, obviamente porque son mis amigos y no los voy a dejar nunca tirados por un pibe, nunca. Pero... llegó un momento que ya era... pasaba mucho más tiempo con él que con ellos, o de ir toda la semana a tres días, iba uno; y pasaba la mayor parte del tiempo con él.*

P: *–Y los chicos del pasaje ¿se enojaban? [Elba asiente], ¿cortaron hace mucho?*

Elba: –A principio de año, por ahí... a principios de marzo. (cuarto año T.M. - Escuela B)

Como podemos observar las relaciones de noviazgo traen consigo cambios tanto en la propia subjetividad como en los vínculos con el grupo de amigos. El aumento de las valencias afectivas hacia la pareja reconfigura la forma de comportarse de los estudiantes en un doble proceso. Por un lado, se vuelven más autoaccionados al descentrarse de sí mismos, tener en cuenta al otro y privarse de hacer ciertas cosas. Pero por otro lado, el noviazgo constituye un álgido punto de conflicto con cualquier alter ego que interfiera o amenace dicha relación. Por ejemplo, en el caso de Elba su antigua relación con su compañero Francisco fue motivo de conflicto y distanciamiento con su amiga Daniela, cuando ella empezó a salir con él en 2013.

## A modo de cierre

A lo largo del presente capítulo nos propusimos adentrarnos en las formas de sociabilidad que los estudiantes construyen en el ámbito escolar y los significados que les atribuyen a sus vínculos. La escuela secundaria constituye un espacio de encuentro y de competencia entre los jóvenes. Allí, se entrecruzan relaciones de camaradería y de disputa en las cuales se juegan sentidos propios de su escolaridad y de su condición juvenil. Consideramos que los alumnos no dejan de ser jóvenes cuando están en la escuela ni dejan de ser estudiantes fuera de ella, por ello hablamos de *sociabilidades escolares*. Las redes relacionales que tejen sobrepasan el ámbito escolar sin necesariamente desconectarse de este.

Una cuestión significativa a tener en cuenta en las relaciones entre estudiantes es la alta valoración que hacen de la

amistad y su clara diferenciación respecto del “ser compañero”. Para ellos, la amistad implica un vínculo afectivo que requiere de un mayor compromiso e intimidad emocional que trasciende el propio espacio escolar donde se forja la relación. Por el contrario, el compañerismo es visto como un vínculo de carácter operativo asociado exclusivamente al contexto escolar. Con los compañeros se comparten las actividades y la dinámica propia de la institución. De ellos, se valora tanto la solidaridad de pasar la tarea, de prestar los útiles o de ayudar con algún tema que no entienden, así como también el divertirse. Esto coincide con lo reportado en otras investigaciones (Hernández González, 2008; Paulín, 2013) donde se señala que el marco moral de la amistad parece estar basado en la confianza y reciprocidad con el otro y no tanto en la utilidad o compañía de ese otro.

Los resultados que presentamos buscan contribuir a una mayor comprensión de las tramas relacionales de los jóvenes en el ámbito escolar. Consideramos importante que, al trabajar en la resolución de conflictos y en los acuerdos de convivencia, no se aborde la problemática solamente desde los aspectos normativos propios de la escolaridad, sino también desde los sentidos y valoraciones que interpelan cotidianamente la subjetividad de los jóvenes.

## Bibliografía

- Bourdieu, P. (2011). El capital social. En *Las estrategias de la reproducción social*, pp. 221-224. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Bracchi, C. y Gabbai, M. I. (2013). Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho. En Kaplan, C. V., *Culturas estudiantiles: sociología de los vínculos en la escuela*, pp. 23-44. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Coleman, J. S. (1981). *The adolescent society: the social life of the teenager and its impact on education*. Westport, Conn., Greenwood.

- Di Leo, P. (2009). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis doctoral. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona, Gedisa.
- . (2011). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992a). Dinámica de los grupos deportivos con especial referencia al fútbol. En *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, pp. 247-269. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- . (1992b). El ocio en el espectro del tiempo libre. En *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, pp. 117-156. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- . (1992c). La búsqueda de la emoción en el ocio. En *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, pp. 83-115. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Fereday, J. y Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. En *International journal of qualitative methods*, vol. 5, núm. 1, pp. 80-92.
- Hernández González, J. (2008). *El trabajo sobre la identidad en estudiantes de bachillerato: reflexividad, voces y marcos morales*. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- . (2012). Las relaciones afectivas y los procesos de subjetivación y formación de la identidad en el bachillerato. En *Perfiles educativos*, vol. 34, núm. 135, pp. 116-131.
- Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes: amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires, CLACSO - CICCUS.
- Kaplan, C. V. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- . (2009). Introducción. Las violencias en la escuela desde adentro. En Kaplan, C. V., *Violencia escolar bajo sospecha*, pp. 13-28. Buenos Aires, Miño y Dávila.



- Maldonado, M. (2005). Noviazgo, emotividad y conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media Argentina. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 26, pp. 719-737.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires, Losada.
- Miles, M. B., y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded source-book*. Thousand Oaks, Sage.
- Paulín, H. L. (2013). *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psicossocial sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Tesis doctoral. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Simmel, G. (2013). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid, Sequitur.
- Tenti Fanfani, E. (junio, 2000). *Culturas juveniles y cultura escolar. Trabajo presentado en seminario Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio del Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, Brasil*. En línea: <<http://files.capacitaciontic2010.webnode.es/200000004-51af452a92/EMILIO%20TENTI%20FANFANI%20CULTURAS%20JUVENILES.pdf>> (consulta: 05-05-2017).
- Valles, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: El proceso de subjetivación. En *Perfiles educativos*, vol. 34, núm. 135, 134-148.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Torrejón de Ardoz, Akal.



## Capítulo 10

### Intervenir sobre las desigualdades escolares en el nivel secundario

Entre el reconocimiento de la diversidad de las trayectorias, los mecanismos de control y la reducción de contenidos

*Vanesa Romualdo*

#### El programa Plan de Mejora Institucional (PMI) en escuelas secundarias

El presente trabajo expone parte de los resultados de una tesis de maestría cuyo objetivo general es analizar los sentidos sobre las desigualdades escolares que se configuraron en las escuelas secundarias comunes del conurbano bonaerense a partir de los procesos de implementación del programa educativo nacional Plan de Mejora Institucional (PMI).<sup>1</sup> La investigación se llevó adelante mediante una metodología de tipo cualitativo y desarrolló su trabajo de campo durante 2014 y 2015 en el marco de un proyecto de investigación más amplio<sup>2</sup> que se centró en el conurbano bonaerense,

1 La autora agradece la lectura y los comentarios de la Dra. Nora Gluz al presente trabajo.

2 La tesis se enmarca en el proyecto "Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década" (UNGS), financiado por el Programa Consenso del Sur 2014-2015 (Ministerio de Educación de la Nación) y dirigido por Nora Gluz (directora también de la tesis). El mismo se articula con el proyecto UBACyT 2014-2017 "Políticas públicas y democratización de la educación. Sentidos, regulaciones y procesos en torno a la inclusión en la actual coyuntura latinoamericana" (en el cual la autora es Becaria UBACyT), cuya sede es el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL) y cuya directora es Myriam Feldfeber, quien también codirigió el proyecto en que la tesis se enmarcó. Para el trabajo de campo

en dos distritos de elevada vulnerabilidad social (La Matanza y José C. Paz).

El PMI es un programa educativo que propone a las escuelas elaborar proyectos institucionales para acompañar las trayectorias escolares y efectivizar el cumplimiento de la extensión de la obligatoriedad a todo el nivel secundario establecida en la Ley de Educación Nacional 26206/2006 (LEN). Fue creado por la Resolución CFE 88/09<sup>3</sup> en el marco de los “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” aprobados por la Resolución CFE 84/09 que especifican lo establecido en el Plan Nacional de Educación Obligatoria (Res. CFE 79/09 –PNEO–).

Nos interesa este programa particularmente porque propone intervenir sobre las desigualdades escolares a través de una estrategia común a todo el sistema a partir del

---

se seleccionaron cuatro escuelas secundarias comunes, dos de José C. Paz y dos de La Matanza. Para más especificaciones metodológicas ver Gluz y Feldfeber (2015) y Romualdo (2017).

- 3 Respecto de la implementación del PMI en escuelas comunes, esta se inició en 2010 y su propuesta retoma experiencias de los proyectos de mejora llevados a cabo por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) en escuelas técnicas y por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) desde 2006 y diversas experiencias jurisdiccionales referidas a procesos de apoyo y mejora a la educación secundaria (DINIECE, 2013). El porcentaje del presupuesto educativo nacional destinado a este programa ronda el 1% del total y es el Ministerio de Educación de la Nación el encargado de gestionarlo. Según la matrícula de cada escuela dicho Ministerio le asigna un monto de dinero que debe destinarse a horas institucionales para el desarrollo de actividades previstas (se les paga a docentes que trabajan fuera del horario de clases en tutorías académicas y de orientación, clases de apoyo y espacios formativos) y otro monto para los gastos operativos que dichas acciones requieren. Dicho dinero se deposita en una cuenta bancaria a nombre de los directivos de las escuelas, quienes son los encargados de administrarlo. A nivel nacional se sugieren estrategias institucionales y líneas de acción referidas a la articulación primaria-secundaria, tutorías, estrategias para potenciar la enseñanza o recuperar los aprendizajes (cuyas líneas de acción van desde las clases de apoyo hasta la promoción de la lectoescritura), gestión de la convivencia, diseño de un proyecto postsecundario y actividades extraclase, entre otras. Las jurisdicciones, por su parte, también establecen prioridades y recomiendan líneas de trabajo en sus Planes Jurisdiccionales. Y finalmente, luego de la aprobación de los equipos técnicos locales, cada escuela diseña e implementa su propio PMI ajustándolo a los lineamientos establecidos y al financiamiento disponible.

reconocimiento del modo como la organización escolar incide sobre las mismas. Nuestra preocupación por lo institucional deriva de la centralidad que adquirió la discusión sobre la organización escolar en las denominadas “políticas de inclusión” en materia de educación durante el período 2006-2015 y de la relevancia que esta dimensión adquiere en los estudios académicos que analizan los procesos de producción y reproducción de desigualdades en el campo escolar.

El PMI se constituyó desde el discurso oficial en una herramienta central para el cambio de la escuela secundaria y se configuró, a su vez, como programa de carácter universal, constituyendo este último atributo un desplazamiento significativo respecto de los procesos de intervención estatal para garantizar la extensión de la obligatoriedad escolar instaurados con la reforma neoliberal de los años noventa que se fundaron en la focalización compensatoria.

Consideramos relevante la apropiación que hacen del programa PMI las escuelas, centralmente, los sentidos sobre las desigualdades escolares presentes en los proyectos institucionales que las escuelas definen y llevan a cabo, porque sostenemos que la reproducción o atenuación de las desigualdades se pone en juego también en las representaciones de los actores escolares y el modo como éstas orientan las prácticas en el marco de las limitaciones de la estructuración del mundo escolar.

Concebimos a las políticas públicas como texto y como discurso. Las políticas (*policies*) son textos en la medida en que se tratan de representaciones codificadas y decodificadas de modo complejo según las disputas, experiencias y contextos que atraviesan las interpretaciones y reinterpretaciones de los sujetos. Al mismo tiempo, son discursos en el sentido foucaultiano del término porque son prácticas que construyen objetos, no tratan sobre ellos ni los identifican, delimitando ciertas posibilidades para pensar y actuar (Ball, 1998).

Creemos que tanto la igualdad como la desigualdad social son un resultado institucional (Danani, 2008), es decir que las consecuencias sociales de las políticas públicas están mediadas por la configuración de la institucionalidad estatal y las acciones de los actores sociales. El problema que nos convoca tiene que ver con la situación actual del sistema educativo argentino, más específicamente, con la obligatoriedad del nivel secundario vigente a partir de la LEN. Nos interesa pensar cómo la obligatoriedad del nivel interpela los mecanismos de producción y reproducción de las desigualdades escolares y cómo eso se expresa en las intervenciones estatales en materia de política educativa y en su apropiación por parte de las escuelas.

En este trabajo analizaremos algunas dinámicas que se configuraron en cuatro escuelas a partir de las estrategias que desarrollaron con la implementación del programa PMI. Nos centraremos en tres dinámicas (la tendencia hacia una pedagogía de la proximidad, la pretensión de mayor permanencia de los estudiantes en las escuelas y la reducción de contenidos curriculares a enseñar) que reconstruimos a partir de las percepciones de los docentes y lo que pudimos observar respecto de qué han podido hacer a partir del PMI reflexionando sobre su potencial impacto sobre las desigualdades escolares.

## **La tendencia hacia una pedagogía de la proximidad**

Notamos que en todas las estrategias realizadas en el marco del PMI el vínculo docente-estudiante (...) central. Según los actores, se intentó generar relaciones afectivas cercanas con el objetivo de lograr la permanencia de los estudiantes en las escuelas y esto fue visto como condición de posibilidad del aprendizaje. Por otro lado, el hecho de que los

docentes conocieran a los estudiantes en profundidad, sumado a un uso particular del espacio y a formas de agrupar a los estudiantes y de organizar las clases específicas, les habría permitido romper con las estrategias homogeneizantes y habría habilitado la individualización de los procesos de enseñanza atendiendo a las particularidades de cada estudiante, reconociendo las desigualdades sociales y escolares que los atraviesan y posibilitando el desarrollo de trayectorias escolares diversas.

Encontramos tres estrategias surgidas con la implementación del PMI en 2015 en las escuelas seleccionadas que confluyeron en la dinámica que decidimos llamar *pedagogía de la proximidad*: la realización de modificaciones en el uso de los espacios, el trabajo con grupos reducidos de estudiantes y la adaptación de ciertas normas disciplinarias.

En las cuatro escuelas analizadas los espacios que se utilizaron en las actividades correspondientes al PMI fueron los mismos que se usaban en las cursadas regulares: las aulas de clase. Sin embargo, dichas aulas no se utilizaron de la misma manera que en la cursada regular (organización graduada de modo anualizado que establece un aula por curso), sino que en ellas se mezclaron estudiantes de diferentes cursos o incluso cursantes de diferentes materias y, la mayoría de las veces, en grupos de menos integrantes que los presentes habitualmente en las clases regulares. Eso hizo que las actividades realizadas tendieran a una mayor proximidad entre docentes y estudiantes ya que, por tratarse de grupos reducidos de trabajo, los docentes podían no solo ubicarse cerca de los estudiantes físicamente, sino que también se habilitaba la construcción de relaciones más personalizadas para individualizar las estrategias de enseñanza partiendo de la trayectoria específica de cada estudiante.

En algunas propuestas de PMI vinculadas a actividades artísticas o de tipo lúdico recreativo encontramos que la

proximidad en muchos casos tuvo que ver con el tipo de actividad, donde se priorizan los vínculos personales y la expresión de lo afectivo:

–La vez pasada hacía frío, teníamos hambre encima, y como acá hay mate cocido y azúcar yo les dije que se traigan la próxima una tacita y, bueno, tenemos una pava eléctrica, la calentaremos y tomaremos un té como para que salga más ameno, más taller. (docente PMI Teatro y Taller de Lectoescritura, escuela 1)

Compartir una merienda o transformar la organización celular del aula aparecen para los docentes como mecanismos para conocer más en profundidad a los estudiantes y realizar un mejor seguimiento y acompañamiento de sus trayectorias. Pero por otro lado, pueden contribuir a una atmósfera propicia para la psicologización de las relaciones sociales tornándose la escucha de los problemas personales de los estudiantes ejercida por los docentes solo un mecanismo de pacificación y control (Fassin en Gluz, Rodríguez Moyano y Yapura, 2016) dejando de lado todo tipo de transmisión de conocimientos o presuponiendo que actuar sobre aspectos psicológicos de los estudiantes garantizaría condiciones que permitirían espontáneamente el aprendizaje (Indarramendi, 2015).

En las propuestas de PMI que consistieron en clases de apoyo la conformación de grupos reducidos de estudiantes y la mayor circulación por el espacio que eso les permitió a los docentes, pudiéndose acercar a cada uno en particular, contribuyó a que fuera posible realizar un seguimiento del desarrollo cognitivo de cada joven a nivel individual y proponerles así diferentes metas a alcanzar. En palabras de los docentes:

–Lo que hago es escribir un cuadro o algo en el pizarrón, ese que tenemos acá, mientras ellos van co-



piando ese cuadro, hacemos un cuadro teórico, y después hacemos actividades prácticas, y en cada actividad que vamos avanzando, voy pasando por los bancos, a ver si se entendió o no se entendió, y charlo con cada uno de los que están, con cada uno de los chicos. Y eso hace que de repente se genere un vínculo con ellos, porque a veces hay chicos que son muy extrovertidos y no tienen problemas para hablar, pero hay otros que no, entonces el acercarse a los bancos acá de ellos, eso me da un vínculo más personal y me permite trabajar mucho con la materia, que tiene que ver con lo estético, que tiene que ver con los sentimientos, que si uno lo hace en forma grupal a veces lleva más tiempo. (docente PMI Lengua, escuela 2)

–Acá [en PMI] podés tener un contacto más personalizado con el chico, en cambio. Por ejemplo, Físicoquímica, el otro día tenía una chica, yo me senté con ella, le expliqué y me dice “ahora lo entiendo, a la profesora cuando yo se lo preguntaba no se lo entendía”, ellos mismos te lo dicen. [...] El que vino dos clases, bueno, estos son los temas, se los explico, si los entendés la clase que viene te tomo el examen, si no, bueno, es así, como que tenés la posibilidad de ir también dando los temas de a poco, en las 8 clases y no todo junto. (docente PMI Naturales, escuela 3)

Otra de las dinámicas que también contribuyó a esta “pedagogía de la proximidad” fue la modificación o flexibilización de ciertas normas de disciplina o conducta de los estudiantes. Así, por ejemplo, en algunos casos con el objetivo de estrechar su vínculo con los estudiantes, los docentes para entrar en confianza permitieron un trato más informal o les habilitaron la libre circulación por el

aula dejando de lado las reglas disciplinarias del “encierro”, eliminando la norma de la prohibición de los desplazamientos y dándole mayor relevancia a la oportunidad de aprovechar un ámbito de estudio y apoyo:

Uno de los estudiantes se levanta y mientras sale del aula grita: –Profe, ya vengo, voy a buscar las fotocopias. El profesor PMI asiente con la cabeza. Luego de unos minutos dos estudiantes entran al aula y se sientan en el fondo. Vuelve el primer estudiante y se dirige al docente: –Bueno me voy Mati, te vine a saludar. Se dan la mano y un beso amigablemente y el estudiante se retira. (notas de cuaderno de campo, observaciones en escuela 3)

–Conocés más a los alumnos [en PMI], adquirís más confianza, tenés otra relación, que no la vas a tener en el aula. En el aula mantenés una distancia porque si vos le das cierto margen de confianza, se desbordan porque hay alumnos que hay que tenerlos cortitos, cero confianza. Inclusive los trato de usted, en clase generalmente los trato de usted.

–¿Y en PMI?

–No, para que entren un poco más... que se sientan más confiados y que me puedan decir, porque por ahí en clase yo lo voy a exponer “¿Cuánto es  $7 \times 9$ ?”... Que no me sepa contestar, hacerlo pasar, los compañeros no van a preguntar nunca más. Yo por ahí pregunto, no me contesta, está bien, no me contesta, ya pasó, me hago el tonto y sigo la clase. En PMI es distinto, no lo sabés, bueno, entonces vamos a estudiar las tablas. (docente PMI Matemática, escuela 1)

El tipo de vínculo que se construyó en estos espacios les permitió a los docentes correrse del lugar de vigilantes y “*dar confianza*” a los estudiantes sin perder el control de la clase, lo cual se vinculó directamente con el tamaño reducido de los grupos y el uso particular que se hizo de los espacios y los tiempos. En algunos casos, los vínculos estrechos que se forjaron hicieron que los docentes concibieran las actividades del PMI como espacios tan distintos a la cursada regular que incluso parecían estar exentos de las normativas vigentes de lunes a viernes:

-Yo, por ejemplo, a los chicos, primero y principal, no los dejo salir del curso cuando estoy en mi hora, ni siquiera para ir al baño, nada, y después acá [en las clases de PMI] sí. Porque, como te decía, esto es una familia, los sábados es una familia, pero en la semana no por el simple hecho de que tenés que cumplir normas, las normas de seguridad donde los pibes no pueden salir, no pueden andar deambulando por el pasillo porque se pueden caer, por la responsabilidad civil.

-¿Y los sábados qué pasa, no corre eso?

-Ah, no, ni idea, llega a pasar algo con un pibe, que se haga cargo el Estado.

-¿Nunca nadie te avisó tampoco como era eso?

-Nadie regularizó eso. (docente PMI Sociales, escuela 3)

Durante la semana “*tenés que cumplir normas*” y los docentes tienen responsabilidad civil sobre los estudiantes, pero los sábados no se sabía, no quedaba claro o al menos nadie les había comunicado nada al respecto, lo cual probablemente guarde relación con las condiciones de trabajo docente en el marco de este tipo de programas.

Nos parece interesante destacar que, a pesar de las modificaciones en el uso del espacio, en los tamaños de los grupos y en algunas normas disciplinarias, no podemos afirmar que las aulas en las actividades del PMI hayan avanzado hacia lo que Trilla y Puig (2003) denominan un “aula postradicional” o de “orden complejo”. A diferencia de lo que hubiera ocurrido en un aula postradicional, los estudiantes muchas veces no hicieron actividades diferentes a escuchar, leer, escribir o copiar ni trabajaron en grupos (simplemente a veces compartían los libros de los cuales copiaban). Lejos de un intento por propiciar algún tipo de crítica a los modos de inculcación tradicionales lo que observamos fueron esos mismos modos en un contexto más amable y ameno tanto para docentes como para estudiantes debido al tipo de vínculo establecido:

Algunos estudiantes están sentados solos, otros de a dos o de a tres. Los que están en grupos están copiando de un mismo libro. Las conversaciones que tienen no son sobre los trabajos en cuestión. El trabajo colaborativo se limita a prestarse los materiales. (notas de cuaderno de campo, observaciones en escuela 3)

El docente de lengua comienza su clase sobre las metáforas exponiendo frente al grupo. Hace un esquema en el pizarrón e indica a los estudiantes que lo copien. Los estudiantes se encuentran sentados en filas de a dos. Durante la exposición el docente da ejemplos a los estudiantes. –Si le digo a alguien que es una rata, ¿qué quiere decir? Los estudiantes responden: –Que es un ladrón, –que es tacaño. Luego solicita que marquen en el texto que tienen en la fotocopia las metáforas que encuentren. A medida que los estudiantes trabajan, el docente camina por

el aula y pasa por los bancos. (notas de cuaderno de campo, observaciones en escuela 2)

## **La pretensión de mayor permanencia de los estudiantes en las escuelas**

Un segundo tipo de dinámica surgida a partir de las estrategias que las escuelas analizadas llevaron adelante para implementar el programa PMI se vincula con la pretensión de una mayor permanencia de los estudiantes en las instituciones por parte de los docentes y directivos, la cual se manifestó oscilando sus fundamentos entre la salvación, el control-disciplinamiento y la recuperación de aprendizajes.

Las actividades enmarcadas en PMI apuntaron según los docentes, de uno u otro modo, a que los estudiantes pasaran más tiempo dentro de las escuelas, concebidas como lugares de salvación separados de lo mundano, y menos tiempo afuera donde la realidad es peligrosa y hostil. Así lo relatan los testimonios:

–El PMI está muy bueno porque los acercás a los chicos a la escuela y a veces no es solamente que el chico venga a rendir sino que tal vez si no viene a la escuela anda dando vueltas, se van a otros lados, en cambio acá vienen a la escuela y si tienen problemas ellos se acercan y hablan a los profesores o sea que también es una manera de contener a los chicos, si bien no es la función del PMI, obviamente, pero tampoco es la función de los profesores y, sin embargo, nosotros tenemos que escuchar a los chicos. Y bueno, si vos querés una inclusión efectiva tenés que... Lamentablemente es así, ¿no? (coordinadora PMI, escuela 3)

–Toman la responsabilidad y vienen los sábados [los estudiantes de PMI] y es un día más que ellos están en la escuela, y por ahí estar en la escuela un sábado a la mañana es no estar en la calle, porque no sé qué hacen, no sé si están en sus casas o cómo son sus vidas y está bueno, es un día más que están en la escuela y se van fortaleciendo los vínculos, ellos lo aprovechan. (docente PMI Matemática, escuela 2)

Por un lado, estar adentro de la escuela más tiempo implicaría “estar a salvo” del afuera, por otro lado, nuevamente aparecen la escucha y la contención que pueden funcionar como mecanismos de control sobre los estudiantes, como en el caso de la dinámica que antes denominamos como “pedagogía de la proximidad”. Simultáneamente, ese tiempo “extra” en la escuela es visto por algunos docentes como tiempo de encierro útil (Foucault, 1976) ya que la consecuencia esperada es un mayor disciplinamiento de los estudiantes mediante la adquisición de ciertos hábitos, actitudes y disposiciones de responsabilidad y compromiso:

–PMI es para mantener a los chicos ocupados. Si están sin hacer nada se descarrilan, ¿viste? (vicedirectora, escuela 1)

–Tienen que venir los sábados, se tienen que despertar temprano, son muchas cosas las que tienen que empezar a medir. (vicedirector, escuela 2)

–De esta manera sirve, se hace un sábado, ya esto al chico le requiere, o sea, venir un sábado a la escuela, es un cierto grado de compromiso, vienen, todos prestan atención, o sea, es como trabajar en vespertino. (docente PMI Sociales, escuela 2)

Por último, un tercer justificativo a esta pretensión de mayor permanencia de los estudiantes en las escuelas apunta a considerar los tiempos “extra” dedicados a las actividades de PMI (particularmente las que consisten en clases de apoyo) como momentos para la recuperación de aprendizajes. El elevado ausentismo estudiantil es uno de los problemas que más preocupa a docentes y directivos de las escuelas analizadas y los motivos por los que los estudiantes faltan son múltiples, pero la mayoría pueden resumirse en precarias condiciones materiales y sociales de vida. Hay muchos estudiantes que trabajan, otros que deben hacerse cargo de familiares o tareas del hogar, son padres o madres, padecen enfermedades, viven en lugares que se inundan fácilmente, entre otras cuestiones. Los directivos se ven obligados entonces a flexibilizar cada vez más las reglas de asistencia a la cursada regular, tal como lo cuenta un vicedirector:

*—¿Y cómo hacen con el tema del ausentismo?*

*—¿Vos qué pensás? Te cambio la pregunta... ¿Se puede llevar a raja tabla el régimen de inasistencia? No, a veces son decisiones de la escuela, de la institución... Obviamente. Hay casos particulares, y los chicos un día como hoy [lluvioso] no les podés pasar la falta. Si no viene hoy, la falta la tiene, a fin de mes le digo, vos tenés tantas faltas, pero estas faltas no te las puedo considerar porque vos no pudiste llegar a la escuela. Lo mismo si estuvo enfermo y me traen el certificado médico, si tuvo un problema... [...] muchos pibes trabajan, muchísimos. Y los ayudamos, para que puedan continuar con su trayectoria escolar, les damos una mano, les hacemos tutorías, que es trabajo de los profesores, que asista, que busque la forma. [...] ¿Entendés? Te ponés en contacto con los profes, les empezás a preguntar qué le van a to-*

mar, a ver, completás la carpeta, le das la posibilidad, no es que ahora el pibe quedó libre. No, la condición de libre no existe más... Bueno, eso se modificó en el régimen académico, ¿no? [...] lo decide el equipo directivo, si el equipo directivo dice que el chico no queda libre, aunque tenga 70 faltas porque el chico tuvo un problema, estuvo enfermo, tuvo una desgracia familiar, o por lo que fuere, no queda libre. Nosotros decidimos si queda libre o no. Amén de que diga las 28 faltas... A ver, si nosotros nos tenemos que guiar por eso, quedan tres cuartos de los pibes libres, ¿me entendés? Porque es así, un día como hoy no vienen los pibes. (vicedirector, escuela 2)

En ese contexto los tiempos dedicados a las clases de PMI constituyeron una oportunidad de recuperación de ese “*espacio pedagógico*” perdido por los estudiantes con muchas inasistencias que, tal como relata la directora de la escuela 1, hace la diferencia porque “*no es lo mismo estar en la escuela que no estar, aunque se lleve las materias*”:

–Nosotros por un lado tenemos siempre la estrategia del Plan Mejoras, independientemente, si no existiera, ¿qué haríamos?, bueno, siempre recontratamos ese contrato pedagógico. Hay chicos que por ahí tienen un ausentismo de dos o tres meses, porque no vinieron, y se reincorporan o vienen de otro lado diciendo: –No, este año no puedo ir a la escuela, ya a esta altura del año no; pero nosotros hasta el segundo trimestre les permitimos y bueno, no es lo mismo estar en la escuela que no estar, aunque se lleve las materias. Entonces, bueno, hay un trabajo que los docentes van realizando con esas trayectorias más allá de que no esté calificado y, bueno, después rendirá en diciembre.



Por eso te digo, con respecto al ausentismo tampoco somos estrictos en lo que marca la normativa, si no que siempre tratamos de ir viendo cómo recuperamos ese espacio pedagógico. (directora, escuela 1)

## La reducción de contenidos curriculares a enseñar

Una última dinámica que aparece en los relatos de los docentes pone en tensión las pretensiones del propio PMI al derivar en una reducción de los contenidos enseñados en esos ámbitos. Esta dinámica se manifestó centralmente en aquellos proyectos que consistieron en el dictado de clases de apoyo para la aprobación de materias pendientes o previas dado que, como se observó en todos los casos, se les dedicaron unos pocos encuentros y se seleccionaron y priorizaron unos pocos contenidos con la contradicción de tener que reponer toda una materia o todo un año de trabajo en un tiempo acotado.

Todos los docentes entrevistados hicieron referencia a que los contenidos que se enseñaron en PMI fueron siempre menos de lo que ellos mismos daban en sus materias durante la cursada regular y el recorte de la cantidad o la reducción de la profundidad los vincularon directamente con la falta de tiempo debida a la dinámica de implementación del programa y al hecho de tener que trabajar con grupos conformados por estudiantes de diferentes cursos simultáneamente:

–Fue aumentando la cantidad de chicos y te tenés que empezar a repartir de otra manera, qué sé yo, armar los trabajos y explicar los temas, y tratar de ser lo más sintético posible con todo, con los temas que vas a dar también, porque si no los tenés que tener todo el año, porque vienen 5, 6 diferentes y ¿cómo hacés para explicarles? (docente PMI Naturales, escuela 3)

–[PMI] Es distinto [a la cursada regular] porque primero que es bastante más reducido porque no se explican los contenidos en profundidad como se explican en el aula sino que vas explicando... son tres encuentros y se dan los temas de todo el año, entonces tiene otra dinámica [...] la desventaja es que cuando uno evalúa, evalúa menos del contenido que tendría que evaluar, no se evalúa la totalidad de contenidos que se ve durante el año, por una cuestión de tiempo no se puede... pero los chicos son responsables y si bien la cantidad de contenidos es menor, ellos estudian [...] si tienen que venir directamente a la mesa no se presentan, en cambio así como uno les da un apoyo, ellos lo toman y se les da bien puntual lo que les va a tomar [...] no entra la totalidad de los contenidos del año, debe ser la mitad de los contenidos. (docente PMI Matemática, escuela 2)

Nos parece interesante retomar cómo se “recortaron” los contenidos y qué variaciones se pusieron en práctica en los modos de inculcación en los casos particulares de tres materias: inglés, educación física y matemática. En el primer caso, dos docentes de inglés de PMI de dos escuelas distintas coincidieron en que en sus clases enmarcadas en el programa ponían el foco en la gramática debido a que esta “*se puede hacer estudiar de memoria*” y lleva menos tiempo que la práctica de la expresión (oral o escrita) o el análisis de textos en el idioma extranjero. Así lo explican las docentes:

–*¿Y este compendio que vos me decís que armás para PMI es para todos igual?*

–Sí, porque son temas que se ven en todos los años, lamentablemente, como son tres clases yo no puedo

implementar este tema nuevo del análisis de texto porque eso es un proceso, entonces en tres clases no se puede [...] les dejé bien en claro a ellos la primera clase que no iban a ser como clases de inglés que doy yo sino que les doy algo que es sistemático que es la gramática, cosa que últimamente no estoy dando tan sistemáticamente. Les doy algo que es gramática que es algo que pueden estudiar de memoria, que a corto plazo es algo que se puede hacer estudiar de memoria, en cambio el análisis de texto y eso es más trunco, se requiere más un proceso ¿no? Tiene mínimo seis meses para poder analizar lo que es un texto, o un párrafo, entonces eso no lo doy, doy algo que se puede estudiar de memoria, por ejemplo, was, -ing, y así, reglas. Es esto más esto más lo otro, tipo matemática. (docente PMI Inglés, escuela 2)

–Yo lo que trataba era –tenía distintos cursos– agruparlos por curso y reforzar la parte más que nada de gramática y vocabulario, como tenía diferentes cursos lo que yo hacía era los separaba y me armaba los cuadros en poster, porque si no, no me daba, tenía una hora, y no me daba el cuerpo tampoco entonces los separaba, reforzaba la gramática, hacíamos ejercicios, por ahí lo que hicimos fue dejar de lado la expresión oral, la escritura, por ahí dentro del aula laburaba las preguntas personales que eso era de primero a quinto lo que a todo el mundo le falta, pero las básicas: ¿de dónde sos?, ¿cómo te llamas?, ¿cuántos años tenés?, cosas así. Se lograba trabajar eso salpicado al principio de la clase y después gramática particular de cada año y después ejercicios. (docente PMI Inglés, escuela 4)

Aunque en PMI enseñaban solo gramática de manera mecánica, ambas docentes nos señalaron en sus entrevistas

que no era ese el enfoque que le daban a su materia en sus clases regulares porque no lo consideraban apropiado para que los estudiantes aprendieran realmente la lengua extranjera. Ellas mismas no enseñaban la gramática como un contenido en sí mismo y utilizaban otros modos de inculcación como por ejemplo el trabajo procesual para la lectura, comprensión y producción de textos.

En el caso de educación física en la escuela 3, nos encontramos también con contenidos y modos de inculcación en PMI diferentes a la cursada regular por el simple hecho de que la asignatura práctica se convirtió en teórica y los estudiantes en lugar de realizar actividad física hacían trabajos prácticos escritos que defendían de manera oral sobre contenidos vinculados a su vida cotidiana como “*el cuidado*” en el caso de las alumnas embarazadas, tal como relata el docente a continuación:

–Es teórico y ahora te explico por qué. Porque por lo general hay muchos chicos que por ausentismo se la llevan o porque trabajan o porque cuidan a alguien en la casa, entonces vienen de prácticamente todo el año o medio año sin hacer actividad física y vos el 22 de diciembre con 35 grados no los podés poner a correr. Por ahí sí a hacer algo técnico de algún deporte, pero nosotros preferimos darle algo teórico, de reglamento, de cuidados personales, depende de las situaciones. Nosotros tenemos chicas que están embarazadas, son madres y las preguntas apuntan ahí, al cuidado. La ayuda que nosotros tenemos es que venís los sábados, lo trabajamos y el 22 la rendís y ya tenés el trabajo práctico hecho, estudialo, básicamente las preguntas rondan en el trabajo práctico. (docente PMI Educación Física, escuela 3)

En cuanto a Matemática, por las particularidades de la asignatura, pero también, como en los casos anteriores, por una cuestión de falta de tiempo, encontramos que la docente varió sus estrategias didácticas con el objetivo de dar explicaciones “rápidas”:

*–¿Cómo hacés para dar clases a tantos subgrupos diferentes al mismo tiempo?*

–Voy dividiendo en grupos el pizarrón, individual o grupal y ya les traigo el material fotocopiado y listo para trabajar para no perder el tiempo [...] estos días que tuve bastantes chicos dividí el pizarrón en tres, primero, segundo y tercer año y, por ejemplo, en segundo año y en tercer año se ven ecuaciones, así que explico una ecuación que les sirve a los dos y después que cada uno trabaje. Primero, segundo y tercer año lo explico en el pizarrón porque son más chicos y, después, cuarto, quinto y sexto no, voy armando grupitos y les explico. Es así como rápida la explicación y ellos algo ya tienen porque ya vinieron a mejoras o porque les quedó algo del otro año y si no les digo que en la semana busquen un profe particular o que me vengán a buscar a mí a la escuela o a cualquier profesor de matemática que tengan en el aula, que les pregunten a ellos. Uno les da unas herramientas, yo les digo, estoy toda la tarde, vengán a buscarme a la escuela. (docente PMI Matemática, escuela 2)

A la luz de los testimonios, vemos que en los tres casos los recortes de contenidos se efectuaron con el objetivo de obtener algo sencillo que los estudiantes pudieran resolver en un período muy acotado de tiempo.

Otro de los factores a causa de los cuales se realizaron recortes de contenidos curriculares, además del tiempo, fueron los criterios de agrupamiento de los estudiantes en las clases de apoyo que implicaron la definición de ciertos contenidos comunes para enseñar a jóvenes de diferentes cursos o en diferentes condiciones de regularidad en un mismo espacio y tiempo, tal como relatan los docentes:

–A mí me dijeron [los directivos] que lo que tenía que dar era una especie de compendio de temas que se ven en todos los años, y eso fue lo que hice. (docente PMI Inglés, escuela 2)

–En el PMI desemboca prácticas del lenguaje, que son de primero a tercer año, literatura de cuarto, quinto y sexto año, y planes que ya caducaron, por ejemplo, lengua y literatura, polimodales o EGB es como una previa, por eso hay chicos de más de 30 años. (docente PMI Lengua, escuela 2)

En ese sentido, una de las escuelas puso en práctica un criterio de agrupamiento de los estudiantes por áreas en lugar de por asignaturas para el cual se realizaron adaptaciones curriculares que implicaron una definición de contenidos que no se hizo para trabajar interdisciplinariamente, sino debido a la falta de recursos, para poder dar “*un pantallazo*” de los temas, según explican los directivos:

–No es que es distinto al aula. En realidad, por cómo están agrupados... No están agrupados por año. Vienen y nosotros definimos un plan. Por ejemplo, en ciencias sociales no es que el chico viene por geografía o viene por metodología, sino por ciencias sociales. Y en ciencias sociales hacemos un *abstract* y trabajamos

en ciencias sociales desde la familia, el Estado y trabajamos con la última dictadura que consideramos que son los núcleos que deberían saber en ciencias sociales. Por ahí el chico se llevó geografía... Si es geografía puede rendirlo normalmente en la mesa que tiene. Este plan es de ciencias sociales... porque si no, no te serviría el Plan Mejoras porque hacés un Plan Mejoras tal vez para dos de geografía, dos de historia, cinco de metodología, cuatro de filosofía. No, damos un pantallazo con un eje vertebrador [...] son adaptaciones curriculares porque, por ejemplo, ciencias sociales, en alguna de las materias de ciencias sociales, el chico vio, suponete, viene por historia, pero el concepto de familia, cómo nace la familia, el proceso de socialización, seguramente lo vio en sociología o lo vio en filosofía o en historia, ¿entendés? (director, escuela 2)

—En el caso de sociales lo quisimos organizar más y no pudimos, por ahí el de lengua lo pudo manejar distinto, nosotros porque tenemos varias materias en una, eso es una de las críticas que nos hacen, pero no podemos poner un profesor de geografía, un profesor de sociología, un profesor de metodología, un profesor de... Porque el Plan Mejora te da una equis cantidad de dinero y de recursos y decís: —¿cómo lo hago?, ¿Se entiende? No es tan sencillo. (vicedirector, escuela 2)

Por último, la implementación de un régimen que combinó asistencia con acreditación para sortear las mesas de exámenes en la mayoría de las propuestas de clases de apoyo enmarcadas en el PMI fue otra de las dinámicas que se configuraron operando en detrimento de la enseñanza de contenidos curriculares. En dichas propuestas la relevancia

otorgada al requisito de asistencia, en muchos de los casos, fue mayor a la concedida a la evaluación de aprendizaje de los contenidos curriculares. A continuación, la descripción de la dinámica en palabras de los docentes:

–El planteo era trabajar con grupos más reducidos, alumnos [con los] que estábamos trabajando actualmente o grupos reducidos que adeudan la materia, y darles la posibilidad diciéndoles a los alumnos: –Si venís al PMI no vas a rendir a la mesa de examen, pero tenés que cumplir con estas condiciones: venir a todas las clases. (docente PMI Matemática, escuela 1)

–Hay una condición *sine qua non*, que ellos tienen que venir sí o sí al Plan Mejoras a todos los encuentros. Al que faltó un encuentro a un sábado, prácticamente se lo baja del proyecto, no es que... Porque ya que le estamos dando la oportunidad de que haga la materia o que prepare la materia en tres o cuatro encuentros la condición *sine qua non* es que vengan y que sea presencial, porque tiene que haber una presencia en ese sentido, y eso es... responden los pibes, los pibes vienen, la tienen clara, que tienen que venir, se sienten acompañados, saben que lo hacemos para darles una posibilidad, para darles una mano, para ayudarlos, lo entienden, los padres también están contentos. (vicedirector, escuela 2)

–Yo lo que le pido a los docentes es que evalúen con criterio, o sea, no diste el tema, lo dio otro profesor, entonces no podés poner un aplazo o desaprobar, eso es lo mínimo. Hay una predisposición de los chicos de venir, hacer, entonces es algo de criterio. (directora, escuela 3)

Mediante este régimen particular de asistencia-acreditación estas dinámicas no intervienen sobre los patrones de



promoción ligados a la graduación anualizada propia de la gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 2001) que son reproductores de desigualdades escolares, sino que hacen más bien un corrimiento del eje de la acreditación de la evaluación de conocimientos hacia la evaluación de comportamientos (Van Zanten, 2008) como la asistencia.

Las dinámicas en esta línea condujeron a que los docentes adaptaran sus exigencias en materia de contenidos eliminando los puntos más difíciles, simplificando las explicaciones, seleccionando los elementos más relacionados con la vida concreta o los intereses de los alumnos y adecuando también sus métodos de trabajo dando un lugar menos importante, por ejemplo, a ejercicios escritos que piensan más difíciles (*ibíd.*). Esto puede incurrir en una retención a costa de la exclusión del conocimiento (Tenti Fanfani, 2007) incluso cuando la mayoría de los docentes justifica el recorte de contenidos realizado por la insuficiencia de tiempo y de recursos del programa PMI y no por atributos individuales de los estudiantes.

## **¿Aportes para la intervención sobre las desigualdades escolares?**

A modo de cierre, podemos afirmar que encontramos algunas tensiones entre las dinámicas que se configuraron a partir de las estrategias llevadas a cabo por las escuelas analizadas al implementar el PMI y los efectos que pueden llegar a tener sobre las desigualdades escolares.

Tanto las dinámicas tendientes a una “pedagogía de la proximidad” que consistieron en la modificación del uso de los espacios, la conformación de grupos reducidos de estudiantes y la adaptación de algunas normas disciplinarias, como el hecho de que los jóvenes pasen mayor cantidad de

tiempo en las escuelas podrían, potencialmente, contribuir a la superación de algunas desigualdades escolares al mejorar el trabajo pedagógico mediante la posibilidad de que los docentes tengan un mayor conocimiento de las trayectorias de cada uno habilitando un mejor seguimiento y una individualización de la enseñanza pudiendo ajustarla a los puntos de partida particulares. Sin embargo, algunas de estas dinámicas pueden operar también reproduciendo ciertas desigualdades escolares mediante la psicologización de las relaciones sociales, dándole más centralidad a lo afectivo y a la contención de los estudiantes que se escolarizan en situaciones de extrema vulnerabilidad en detrimento de la adquisición de conocimientos, utilizando la escucha y la contención solo como mecanismos de control o los tiempos “extra” de escolaridad únicamente para el disciplinamiento de los jóvenes. Al mismo tiempo, eso no quita que las dinámicas vinculadas a la pretensión de mayor permanencia de los estudiantes en las escuelas también puedan derivar en la constitución de espacios de efectiva recuperación de conocimientos, tendiendo así a la compensación de algunas desigualdades escolares.

Por otro lado, aunque las dinámicas anteriores puedan habilitar la individualización de los procesos de enseñanza, un mejor seguimiento de los estudiantes que garantice su permanencia en las escuelas y espacios de compensación y recuperación de saberes, sus efectos solo podrían ir en detrimento de las desigualdades escolares si estuvieran acompañadas por una definición de contenidos curriculares realizada teniendo en cuenta la diversidad de trayectorias escolares existentes. Si se deja de lado la transmisión de saberes significativos se corre el riesgo de caer en un demagogismo juvenil y adolescente, el cual consiste en ofrecer comprensión, contención afectiva y respeto a la cultura joven sin que estos desarrollen los conocimientos y las actitudes complejas

necesarios para su inserción social y política en el mundo adulto (Tenti Fanfani, 2003). Si el “recorte” de contenidos implica bajar el nivel de exigencia, disminuir las instancias de evaluaciones o utilizarlas para sancionar o recompensar la actitud ante las normas escolares, como la asistencia a clases, y no los progresos académicos (Van Zanten, 2008) podría estar abonándose a la reproducción de desigualdades escolares más que a su superación.

## Bibliografía

Ball, S. (1998). Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. En *Comparative Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 119-130. DOI: 10.1080/03050069828225.

Danani, C. (2008). América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad. En *Ciências Sociais Unisinos*, vol. 4, núm. 1, enero/abril.

DiNIECE (2013). *Procesos de mediación de en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: El Plan de Mejora Institucional*. Serie Educación en Debate, núm. 13.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México, Siglo Veintiuno.

Gluz, N. y Feldfeber, M. (2015). *Derecho a la educación, inclusión y políticas sociales: los desafíos de la democratización escolar en la última década*. Buenos Aires, UNIPE. En prensa.

Gluz, N., Rodríguez Moyano, I. y Yapura, S. (2016). Políticas de “inclusión”, condiciones de trabajo docente y construcción de sentidos: la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. En *Actas del XI Seminario Internacional de la Red Estrado, Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización*. Ciudad de México.

Indarramendi, C. (2015). *Politiques publiques et inégalités éducatives. Etude du programme intégral pour légalité éducative (PIIE 2003-2012) en Argentine*. Tesis Doctoral. Université Paris VIII - Saint Denis, France.

- Romualdo, V. (2017). *Políticas educativas y desigualdades escolares: El caso del programa Plan de Mejora Institucional (PMI) en el Conurbano Bonaerense*. Tesis de la Maestría. Universidad Nacional de Luján. Buenos Aires, Argentina.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *La educación media en la Argentina: Desafíos de la universalización*. Buenos Aires, IIPE.
- . (2007). *La cuestión social y la escuela. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Trilla, J. y Puig, J. (2003). El aula como espacio educativo. En *Cuadernos de pedagogía*, núm. 325.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Utrilla, M. (trad.). México, Fondo de Cultura Económica.
- Van Zanten, A. (2008). ¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social. En Tenti Fanfani, E. (ed.), *Nuevos Tiempos y Nuevos Temas de la Agenda de Política Educativa*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

## Normativa

- Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].
- CFE, Resolución 79/09.
- CFE, Resolución 84/09.
- CFE, Resolución 88/09.

## Capítulo 11

# Las imágenes fotográficas en la investigación socioeducativa

*Virginia Saez*

Las fotografías producen una textualidad donde aparece quién mira y quiénes son mirados, donde se producen discursos particulares llenos de significados (Chame, 2013; Vilches, 1995). Pierre Bourdieu, quien considera la fotografía como un hecho social, afirma que no debe ser vista en “sí misma y por sí misma” (Bourdieu, 1979: 42), sino como producto de un grupo que ocupa un lugar en la estructura social. La fotografía es fruto de una elección que involucra valores estéticos y éticos, y constituye “una” entre las tantas posibles. Las imágenes son herramientas útiles para los científicos sociales, dado que son fuentes visuales que aportan información del mensaje transmitido.

Desde el fotoperiodismo, las fotos sirven para establecer una determinada visión del mundo en la mente del público y llegan a ser más efectivas que los propios textos (Gilliam e Iyengar, 2003). “Incluso en el origen del fotoperiodismo, cuando los fotógrafos todavía no habían alcanzado un manejo absoluto de la retórica visual, conocían el poder de las imágenes y la necesaria escenificación de determinadas acciones ante la cámara” (Heras Herrero, 2012: 33).

Las imágenes desarrollan un papel importante dentro de los contenidos periodísticos, ya que pueden ejercer efectos cognitivos y afectivos (Coleman, 2002). La fotografía puede constituir perfectamente la prueba irrefutable de que cierto evento ocurrió (Sontag, 1981: 6). Junto a la cualidad informativa, las fotografías pueden producir otros efectos, alterando la percepción de la información narrada. Una imagen tendrá poder e impacto por lo que muestra y por cómo lo muestra, en qué contexto y con qué fines (Arfuch, 2002). Por esta razón, en la investigación socioeducativa se realizan análisis sobre las imágenes de circulación pública.

Las imágenes con sus huellas y rasgos a lo largo de la historia han compuesto un saber escasamente valorado. Las imágenes en tanto documento de cultura pueden llegar a ser indicios de cómo es ideada una época y su crisis. La búsqueda de indicios de los cambios y el reconocimiento de las tensiones y luchas presentes constituyen aspectos valorados para el estudio de imágenes. Es la posibilidad de reconocer la totalidad en lo particular, proceso de producción en el objeto, universo de la partícula.

El gran aporte del materialismo dialéctico en el siglo XIX ha sido muy importante para comprender que hasta un detalle es el producto de múltiples determinaciones, donde no está ausente el proceso de negatividad y las contradicciones, así como la crítica a los procesos de reificación. Aplanado en sus aspectos sustantivos –es decir historia y dialéctica– o sometido a mecanismos de reificación, el propio método dialéctico parece fuera de la mira de las ciencias sociales hoy. (Entel, 2008: 128-129)

En este escenario, las fotografías periodísticas aportan una información adicional sobre el tema, reforzando además la información ya presentada; sin olvidar que pueden hacer

que el soporte informativo sea visualmente más agradable y, por tanto, más accesible para el público (Gibson, Zillman y Sargent, 1998). Las noticias que incorporan ambos tipos de información (textual y visual) llaman más atención, son mejor comprendidas y generan un mejor recuerdo de aquello que ha sido informado. No obstante, las fotografías a menudo son utilizadas para transmitir a los lectores aquellas ideas que difícilmente pueden ser planteadas por escrito, y pueden llegar incluso a dañar o perjudicar simbólicamente a ciertos grupos sociales mediante su asociación con aspectos negativos. Consecuentemente, junto a la cualidad informativa, las fotografías también pueden producir otros efectos, alterando la percepción del público de la información narrada. Está demostrado que es más fácil pensar en imágenes que en textos al tratar de recordar la información transmitida por los medios (Coleman, 2002). El efecto sobre la percepción del asunto informado puede venir dado por el hecho de reforzar el punto de vista ofrecido en la información textual, o bien por hacer que el público piense en el tema desde el punto de vista presentado en la fotografía, diferente al ofrecido por el texto. Sobre la lucha simbólica por la representación de un acontecimiento, Bourdieu dirá: “recordar la primera lección sobre los medios: el montaje puede hacer que las imágenes digan cualquier cosa” (Bourdieu, 2005: 82).

En cualquiera de los casos, los efectos de las imágenes fotográficas se mantienen a lo largo del tiempo, especialmente facilitando el recuerdo y la recuperación de la información para aplicarla a futuras situaciones.

Otro aporte fundamental en vistas de la intelección de los usos y significación del material fotográfico es el de Bourdieu, quien considera a la fotografía como un hecho social. Está preocupado por las prácticas y usos sociales y no por los contenidos de la fotografía.

Aun cuando la producción de la imagen sea enteramente adjudicada al automatismo de la máquina, la toma sigue siendo una elección que involucra valores estéticos y éticos: si, de manera abstracta, la naturaleza y los progresos de la técnica fotográfica hacen que todas las cosas sean objetivamente “fotografables”, de hecho, en la infinidad teórica de las fotografías técnicamente posibles, cada grupo selecciona una gama finita y definida de sujetos, géneros y composiciones. (Bourdieu, 1979: 22)

De la infinidad de tomas, es el fotógrafo quien selecciona y recorta la realidad, opta por algo, construye una relación entre objetos y acontecimientos sociales y la plasma en la imagen:

La fotografía no puede quedar entregada a los azares de la fantasía individual y, por mediación del ethos –interiorización de regularidades objetivas y corrientes–, el grupo subordina esta práctica a la regla colectiva, de modo que la fotografía más insignificante expresa, además de las intenciones explícitas de quien la ha tomado, el sistema de esquemas de percepción de pensamiento y de apreciación común a todo un grupo. (Bourdieu, 1979: 67)

La foto deja entrever los “sistemas de esquemas de percepción”, o el “sistema de valores implícitos del grupo” (Bourdieu, 1979: 67). Es decir, se trata de una manifestación que nos puede conducir hacia los esquemas de percepción más profundos.

El aporte fundamental es entonces que la foto hay que estudiarla a partir de los grupos a quienes pertenecen (y las producen) y las funciones que se les asigna: hay una estrecha relación entre la imagen fotográfica y el ethos de clase,



considerando este último como el “conjunto de valores que, sin alcanzar la explicitación sistemática, tiende a organizar la ‘conducta de la vida’ de una clase social” (Bourdieu, 1979: 148). Sobre el campo de lo fotografiable estima que “nada puede ser fotografiado fuera de lo que debe serlo” (Bourdieu, 1979: 44). Ninguna foto es casual, sino que más bien responde a una lectura social o una forma particular de leer lo social. Existe, pues, un “campo de lo fotografiable” que no puede ser infinito, sino que está claramente (aunque no explícitamente) definido para el actor (el fotógrafo).

En un trabajo de investigación antecedente (Saez, 2013) se realizó un análisis comparado de los sentidos transmitidos por el material visual en las notas sobre violencia en el espacio escolar en los medios gráficos de La Plata. Entre los resultados obtenidos, se observó que el recurso periodístico de las imágenes adquirió diversos significados en sus contextos de publicación. No obstante, las imágenes sostienen núcleos de sentido común como, por ejemplo, mostrar los dispositivos de seguridad como solución a los problemas escolares. En el grupo de fotografías donde conviven alumnos y representantes de las fuerzas de seguridad, estos últimos se presentan en actitud de control y supervisión de los estudiantes. Los jóvenes que son inspeccionados llevan determinada *hexis* corporal (Bourdieu, 1991; Bourdieu y Saint Martin, 1998), en tanto manera de llevar y mantener el cuerpo: su piel es oscura, utilizan gorras o capuchas y miran hacia abajo. Estas formas de arreglo, de aspecto, de presentación, no son más que un conjunto de rasgos que se transmutan en valores, como si fueran valores de la personalidad de los sujetos, en tanto indican una pertenencia a un grupo social.

Como representaciones signílicas, estas imágenes solo son un pequeño nudo de una gran madeja de conflictos e intereses y se encuentran impregnadas de intolerancia e incompreensión. La reconstrucción de la trama social desde los medios

puede resultar poderosa. Como sostiene Bourdieu, el cuerpo es un producto social, y

Las distancias están inscritas en los cuerpos, o con más exactitud, en la relación con el cuerpo, el lenguaje y el tiempo (otros tantos aspectos estructurales de la práctica que la visión subjetivista ignora). (Bourdieu, 1988: 132)

## Una investigación sobre las imágenes fotográficas de la prensa

El estudio que aquí se presenta caracteriza e interpreta las prácticas discursivas de la mediatización del fenómeno de las violencias en la escuela en los diarios *El Día*, *Hoy*, *Extra* y *Diagonales de ciudad La Plata* en el período 1993-2011. Particularmente, se centra en el análisis socioeducativo de los discursos acerca de las violencias en el ámbito escolar en relación con: las categorías “alumno violento” y “alumno no violento”, la intervención de la escuela y las imágenes presentes en las coberturas mediáticas.

Es necesario destacar que se eligen los medios gráficos dado que son el medio de referencia dominante y que marcan tendencia informativa para el resto de los medios de comunicación (Bonilla Vélez y Tamayo Gómez, 2007) y porque interesa la materialidad de los diarios dada la potencialidad del texto escrito para observar las distintas formas de nominación del fenómeno. Se seleccionaron los diarios de la ciudad de La Plata porque es la capital de la provincia de Buenos Aires y es considerada su principal centro político, administrativo y educativo. Estas características la hacen significativa del presente estudio, por ser un espacio social a partir del cual se toman decisiones que afectan a todo el país. Asimismo,

el equipo de investigación en el que participo desarrolla el trabajo de campo en escuelas secundarias de esa zona.

Dadas las características de nuestro objeto de estudio, el abordaje metodológico fue cualitativo, asumiendo la indagación un carácter exploratorio. No nos planteamos contrastar y validar las hipótesis presentadas, sino realizar una exploración de las mismas en base a los datos empíricos. En este sentido, seguimos formulaciones de María Teresa Sirvent (2003) respecto de la metodología con el que enfocamos el problema de investigación y buscamos respuestas. La metodología cualitativa es consistente con el interés de nuestro trabajo por acceder a una comprensión del fenómeno de estudio que nos permita sumar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas.

Se delimitaron como unidades de análisis las notas sobre las violencias en los espacios escolares aparecidas en las versiones digitales e impresas de los diarios *El Día*, *Hoy*, *Extra* y *Diagonales de la ciudad de La Plata* en el período 1993-2011.

En una fase inicial se han elaborado categorías teóricas para realizar el trabajo de campo. En particular, y tal como se precisa en las premisas teóricas del presente plan, trabajé desde los aportes de la sociología de la educación, centrándome en las categorías “alumno violento” y “alumno no violento” y en los procesos de estigmatización y criminalización de los jóvenes.

Respecto al trabajo de campo, en una primera etapa se realizó el relevamiento de las noticias de los cuatro diarios mencionados. La búsqueda se realizó en función de los titulares, de los epígrafes y del cuerpo de la noticia. Las palabras utilizadas como motor de búsqueda fueron: *violencia escolar*, *violencia juvenil*, *ciberbullying*, *agresión*, *violencia juvenil y escuela*, *violencia*, *bullying entre compañeros*, *maltrato escolar*, entre otras. Una vez que aparecieron los resultados de las búsquedas, entré

a cada una de las notas y determiné su pertenencia, ya que, si bien todas las palabras aparecen en las noticias (no necesariamente juntas), eso no implica que conciernan a nuestro tema.

La búsqueda se realizó en las versiones digitales en el diario *El Día* desde 1998, en el diario *Hoy* desde 1997 y en los diarios *Extra* y *Diagonales* en toda su cobertura; también en las versiones impresas del diario *El Día* desde 1993 a 1997 y del diario *Hoy* desde 1993 a 1996.

La recopilación sistemática de notas fue necesaria para la producción de la evidencia empírica. La fuente de datos fue secundaria, en el sentido de que abordé un material disponible (Sautu, 2005; Wainerman y Sautu, 2011).

Se realizó una muestra finalística o intencionada, seleccionando las notas que aportaran información de interés en relación con los objetivos estipulados. Asimismo, se eligieron las unidades, según características que resultaron de relevancia (Sabino, 1996). El criterio general de selección consistió en recolectar las notas sobre acontecimientos tipificados como violentos en el espacio escolar, donde se expresaran discursos e imágenes sobre la escuela y los sujetos que la habitan.

El corpus se conforma por tres mil quinientas ochenta y una notas: dos mil ochenta del diario *El Día*, mil sesenta y tres del diario *Hoy*, trescientas treinta y seis del diario *Extra* y ciento dos del diario *Diagonales*.

La etapa de análisis de la información se realizó en el marco del análisis socioeducativo del discurso (Martín Criado, 1991 y 2014). Esta metodología es de relevancia para:

... dilucidar el juego de tensiones y ambivalencias en que se mueven prácticas y discursos [...] y ver las estrategias simbólicas para legitimar o deslegitimar a los distintos sujetos y sus prácticas –de ahí el énfasis en situar todo discurso en un espacio de discursos

y todo enunciado en la estrategia general de presentación de sí. (Martín Criado, 2014: 133)

La línea de análisis que se sigue postula una interrelación entre las noticias y la práctica social que los produce, por eso referiremos a práctica discursiva. Desde esta perspectiva el uso de ciertos actos de nombramiento y clasificación en las notas estará determinado por las convenciones socialmente aceptadas para el discurso en el que se inserta. A su vez, los límites de ese discurso estarán relacionados con las condiciones de reproducción-transformación que posibilitan las estructuras sociales existentes. El desafío consistió en establecer dimensiones de descripción y análisis para elucidar el tratamiento de la taxonomía “alumno violento”-“alumno no violento”. En este sentido, se realizó un análisis socioeducativo de las prácticas discursivas sobre las violencias en el espacio escolar que permitieron caracterizar las categorías “alumno violento” y “alumno no violento”, la intervención de la escuela en estas situaciones y el uso de las imágenes. Estas últimas fueron analizadas con el método de interpretación documental (Barbosa Martínez, 2006; Mannheim, 1984).

Se procesó la información cualitativa mediante la utilización de un *software* para datos no estructurados (*Atlas Ti*). Se realizó primero la categorización preliminar de los datos y luego se avanzó en la identificación de sus propiedades y de las relaciones entre categorías. La propuesta es ante todo profundizar el análisis en función de las hipótesis, a los fines de evaluar su pertinencia respecto de la comprensión de las prácticas discursivas de las violencias en los medios de comunicación. Se trata de avanzar con apoyatura empírica en dirección de nuestras hipótesis sin pretender validarlas.

En primera instancia se hizo una cuantificación de las notas relevadas, momento necesario para luego caracterizar y analizar qué situaciones se tipificaron como violentas en

el espacio escolar, sus continuidades y rupturas. Ahora bien, en las prácticas discursivas analizadas se asocia las violencias en el espacio escolar con episodios de características disímiles. Por ello se adoptaron categorías que permitieron diferenciar fenómenos que obedecen a lógicas diversas, a saber: la indisciplina de los estudiantes, la presencia de la violencia en las escuelas en un forma generalizada, la violencia hacia el edificio escolar, la violencia del cuerpo docente hacia el estudiante, la violencia desde los estudiantes hacia el cuerpo docente, la violencia desde los familiares de los estudiantes hacia el cuerpo docente, la violencia entre estudiantes, la violencia entre docentes, resistencias estudiantiles, la crisis educativa y la reforma educativa. Es necesario mencionar que se consideró el uso del lenguaje verbal, así como el de las caricaturas presentes en las coberturas.

Por último, se examinaron las imágenes fotográficas presentes en las coberturas sobre las violencias en el espacio escolar. En el corpus relevado se observa la presencia de estas en relación con dos sentidos: colaborar en la construcción del par víctima-victimario y mostrar a las fuerzas de seguridad como solución a los problemas escolares.

Esta investigación se propuso establecer un proceso relacional entre la teoría y la empiria. Siguiendo de cerca la perspectiva epistemológica de Bourdieu (2005), mencionemos que es preciso oponerse al empirismo que reduce la investigación a una toma de datos con autonomía de la teorización, y al teoricismo entendido como una elaboración conceptual por fuera de la indagación empírica.

El análisis de los alcances y límites de la categoría de “alumno violento” no puede permanecer tan solo en un plano metateórico, sino que debe adquirir carácter de una herramienta para comprender la realidad articulada con la práctica de la investigación empírica. (Castorina y Kaplan, 2006: 35)

Todo ello en un marco más amplio que intenta generar argumentos teóricos, fundamentados en el trabajo empírico sistemático y que nos permitan comprender la construcción social de las taxonomías escolares en relación con las formas hegemónicas. Este enfoque se presenta consistente en relación con los autores centrales de nuestro marco teórico, como Norbert Elias, Pierre Bourdieu, y en el caso nacional los trabajos desarrollados por Carina Kaplan y su equipo (2009). Específicamente destacamos las preocupaciones de estos autores por superar las dicotomías tradicionales de las ciencias sociales: individuo-sociedad, sujeto-estructura, generando teorizaciones que integran la perspectiva histórica, el análisis de las condiciones estructurales y producción de la subjetividad.

## Sobre el corpus de fotografías

Es necesario observar que no se identifican los autores de las fotografías. Solamente a partir de 2011 en el diario *El Día* se registra una marca de agua sobre las mismas, de esta manera:



*El Día*, 13-12-2011

Muchas de ellas son utilizadas en distintas coberturas; por ejemplo, la siguiente foto fue publicada en dos ediciones del diario *Hoy*.



*Hoy*, 28-10-2004 y 11-06-2005

Desde un parámetro técnico, diremos que las fotografías recopiladas se presentan en tonalidad blanco y negro y a color. Estas últimas se publicaron en los cuatro diarios durante todo el período relevado.<sup>1</sup>

Respecto al registro de coordenadas de situación,<sup>2</sup> se desconoce cuándo se tomaron las fotografías y en qué lugares. El desconocimiento de las circunstancias en las que fueron concebidas quita una información muy valiosa sobre el porqué de estos documentos visuales.

Asimismo, el corpus está conformado por fotografías físicas y digitales. Las fotografías físicas fueron publicadas en el diario *El Día* de 1993 a 1997 y en diario *Hoy* de 1993

---

1 En los diarios *El Día* y *Hoy*, hasta el año 1998 solo se publicaban fotografías color en tapa y en el suplemento de espectáculos. En el resto del diario se registraban imágenes en blanco y negro. En los diarios *Diagonales* y *Extra* todas sus publicaciones tuvieron fotografías a color.

2 Las coordenadas de situación son el contexto de espacio y tiempo en el que se produce la toma fotográfica.



a 1996, mientras que las fotografías digitales aparecieron en el diario *El Día* desde 1998 hasta 2011 y en el diario *Hoy* desde 1997 hasta 2011. Todas fueron consideradas para el proceso de análisis.

## **Una propuesta para el tratamiento metodológico de las imágenes fotográficas**

Dado que los modos de construir sentido no se ajustan exclusivamente al uso del lenguaje verbal, es indispensable incorporar al análisis socioeducativo otros modos semióticos como el que proponen las imágenes fotográficas. En la investigación detallada en el apartado anterior, el estudio de ellas se realizó con el método de interpretación documental (Barbosa Martínez, 2006; Mannheim, 1984). En un primer momento se examinó el nivel morfológico y el nivel compositivo de las fotografías sin limitarse a una interpretación inmanente, sino que se analizó la concepción socioeducativa que se expresa a través de estos niveles, conformando un *estudio global*. Como sostiene Amalia Barbosa Martínez, “el método documental no solamente supone la superación de un análisis formal e inmanente, sino también la superación de un análisis autónomo” (2006: 400).

Ahora bien, el fotógrafo es el autor del registro, el responsable del denominado “instante decisivo” (Cartier-Bresson, 2003), que lo es en un doble sentido: en tanto que el fotógrafo revela un instante, y solo un instante, una realidad que es plasmada en el soporte fotográfico; y en la medida que en que el fotógrafo es el único que percibe y organiza una escena de una manera particular, de tal modo que dos fotógrafos ante una misma situación retratarán dos escenas diferentes, puesto que su mirada en la realidad no es la misma.

La persona responsable de seleccionar una parte de esa realidad para mostrarla despliega toda una “estrategia comunicativa” (Riego, 1990: 174), puesto que toda fotografía es una “forma discursiva de mostrar el mundo” (Riego, 1998: 59). En este proceso la censura (ya sea impuesta o escogida a través de la autocensura), la alteración o las omisiones intencionadas de una realidad son prácticas que han rodeado habitualmente el trabajo del fotógrafo.

Es por eso que, respecto al espacio fotográfico, en la investigación que aquí se detalla, toma en cuenta el espacio capturado, representado en la imagen, y el espacio excluido –aquel espacio físico que, estando en las coordenadas espacio-temporales de lo capturado, no es seleccionado por el fotógrafo para ser fotografiado: es lo que queda fuera de marco, fuera del espacio de representación–, en tanto consideramos que lo que la fotografía no muestra es tan importante como lo que sí se puede contemplar.

Las fotografías nos aportan información tanto de lo retratado como del fotógrafo que retrata, puesto que registran siguiendo la visión de mundo de su creador. Como afirma Joan Costa, “... son discernibles en las imágenes fotográficas, los ‘rasgos’, la huella o la ‘marca’ del autor, (que en algunos casos permite una lectura psicológica)” (1977: 123). Así también, la publicación de una fotografía en la prensa se produce bajo un filtrado del medio de comunicación. Sin embargo, a pesar de ese filtrado, el lector mantiene un papel activo ante la fotografía (Costa, 1977), en la medida que, como afirma Lorenzo Vilches: “La fotografía es un trazo visible reproducido por un proceso mecánico y psicoquímico de un universo preexistente, pero solo adquiere significación por el juego dialéctico entre un productor y un observador” (2002: 14).

Así pues, las fotografías que llegaron a ser analizadas pasaron entonces por un triple filtro: el de la toma fotográfica, el de la prensa gráfica de La Plata y el de la investigación

aquí presentada, en tanto se seleccionaron un conjunto de fotografías con la intención de interpretar la mediatización del fenómeno de la violencia en las escuelas.

En un primer momento, se agruparon las imágenes fotográficas por similitud del contenido figurado y se conformaron dos grandes grupos: aquellas que representan el par víctima-victimario y aquellas en las que se representaban las fuerzas de seguridad.

Un segundo momento fue el del análisis fotográfico. Este se realizó a partir de la identificación de elementos básicos de la comunicación visual (Dondis, 1976) que pueden dividirse en dos niveles:<sup>3</sup> el nivel morfológico y el nivel compositivo. El primero incorpora el análisis del plano (marca la profundidad espacial) y la escala (modificación de tamaño de los elementos cuyo control permite la manipulación creadora del espacio, que viene determinada por el tamaño del objeto retratado, la distancian entre el objeto y la cámara y el objetivo elegido), mientras que el segundo incluye el análisis de la distribución de pesos de los elementos fotografiados, el recorrido visual dependiente de las direcciones de escenas y miradas de los personajes y el espacio de representación con el análisis del campo-fuera de campo (entendiendo el campo como el espacio representado) y el interior-exterior.

En un tercer momento se profundizó en el significado de la fotografía mediante un *estudio global* de los núcleos de sentido de cada grupo conformado. Resultó imprescindible el estudio del conjunto de fotografías relacionadas, con la intención de estudiar un proceso que le permita dar a la imagen continuidad. Este proceso se realizó mediante la vinculación con la totalidad de las coberturas periodísticas en las que se publicaron. En esta etapa se tuvieron en cuenta dos facetas de la

---

3 Sobre la base de la propuesta del equipo de investigación ITACA-UJI de la Universitat Jaume I, que sugiere unos parámetros de análisis que emplearemos en nuestro trabajo (López Lita, 2012).

lectura de la fotografía: lo denotado y lo connotado. Lo denotado refiere a la imagen literal (Barthes, 1970), aquello que se muestra, que es visible y explícito. Este aspecto fue relevado con el estudio del el nivel morfológico y el nivel compositivo.

Lo connotado refiere a la imagen simbólica (Barthes, 1970), aquello que se muestra velado, que está oculto y que se intuye. Como afirma Hernri van Lier (1983) sobre la imagen fotográfica, estas “Muestran también connotaciones, es decir, los estados del espíritu, los prejuicios sociales y epistemológicos de quien ha hecho la foto o aquellos a quien va normalmente dirigida” (Van Lier, 1983: 29). Así, en el corpus estudiado se tuvieron en cuenta aspectos como las expresiones corporales, la vestimenta y los adornos de los sujetos fotografiados.

## Bibliografía

- Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Prometeo.
- Barbosa Martínez, A. (2006). Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes en la sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu. En *Sociedade e Estado*, Vol. 21, núm. 2, pp. 391-414.
- Barthes, R. (1970). El mensaje fotográfico. En *La semiología*. Buenos Aires, Nova.
- Bonilla Vélez, J. I. y Tamayo Gómez, C. A. (2007). *Las violencias en los medios, los medios en las violencias*. Bogotá, CINEP. En línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/colombia/cinep/textos/violenciamedios.pdf>>. (consulta: 20-05-2017).
- Bourdieu, P. (1979). *La fotografía, un arte intermedio*. México, Nueva Imagen.
- . (1988). Espacio social y poder simbólico. En *Cosas dichas*. Buenos Aires, Gedisa.
- . (1991). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus Humanidades.

- . (2005). *Pensamiento y acción*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1998). Las categorías del juicio profesoral. En *Propuesta Educativa*, vol. 19, pp. 4-18.
- Cartier-Bresson, H. (2003). El instante decisivo. En *Estética fotográfica*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2006). Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto. En Carina Kaplan (dir.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Chame, A. (2013). *Fotografía e investigación documental*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Coleman, R. (agosto, 2002), *The effects of visuals on ethical reasoning: what's a photograph worth to journalists making moral decisions?* Comunicación presentada en Conferencia Anual de Association for Education in Journalism and Mass Communication (AEJMC), Miami Beach, Estados Unidos.
- Costa, J. (1977). *El lenguaje fotográfico*. Madrid, Ibero Europeo y Centro de Investigación y Aplicación de la Comunicación.
- Dondis, D. A. (1976). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Entel, A. (2008). *Dialéctica de lo sensible*. Buenos Aires, Aidós.
- Gibson, R.; Zillman, D. y Sargent, S. (Agosto, 1998). *Effects of photographs in news reports on issue perception*. Comunicación presentada en Conferencia Anual de Association for Education in Journalism and Mass Communication (AEJMC), Baltimore, Estados Unidos.
- Gilliam, F. e Iyengar, S. (2003). *Super-predators or victims of societal neglect? Framing effects in juvenile crime coverage*. En línea: < <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.172.1766&rep=rep1&type=pdf> > (consulta: 18-06-2017).
- Herrera, A. (1998). Influencia de la guerra civil en El Salvador en el desarrollo de la prensa nacional (1980-1992). En *Revista Latina de Comunicación Social*, vol. 1, núm. 0.
- Kaplan, C. V. (dir.). (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Mannheim, K. (1984). *Konservatismus: Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens*. Frankfurt, Suhrkamp.

- Martín Criado, E. (1991). Del sentido como producción: elementos para un análisis sociológico del discurso. En Margarita Latiesa (ed.), *El pluralismo metodológico en la investigación social*. Granada, Universidad de Granada.
- . (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. En *Revista Internacional de Sociología*, vol. 72, núm. 1, pp. 115-138.
- Riego, B. (1990). La fotografía como fuente de la Historia Contemporánea: las dificultades de la evidencia. En *La imatge y la recerca històrica*, Girona, Ajuntament di Girona.
- . (1998). *La construcción social de la realidad a través de la imagen en España Isabelina: implantación, usos y desarrollo del grabado en madera y de la tecnología fotográfica*. Barrio Alonso, A. (dir.). Cantabria, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea, UNICAN.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires, Lumen.
- Saez, V. (2013). *Prácticas discursivas e imágenes mediáticas sobre las violencias en los espacios escolares. Un análisis socioeducativo de la taxonomía alumno violento / alumno no violento en los medios gráficos de La Plata*. (Tesis de Maestría). Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos aires, Argentina.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría*. Buenos Aires, Lumiere.
- Sirvent, M. T. (2003). *El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I*. Buenos Aires, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Sontag, S. (1981). *Sobre la fotografía*. Barcelona, Edhasa.
- Van Lier, H. (1983). Philosophie de la photographie. En *Les Cahiers de la photographie*, pp. 83.
- Vilches, L. (1995). *La lectura de la imagen*. Barcelona, Paidós Comunicación.
- . (2002). *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Barcelona, Paidós.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación científica*. Buenos Aires, Manantial.

## **Parte III**

### **Construcción de conocimientos, saberes y sujetos**

---





## Capítulo 12

### La razón evaluadora en educación

#### Un problema ético-político

*Facundo Giuliano*

Evaluar. Estimar, apreciar, calcular, pero también: escudriñar, espiar, vigilar, controlar. Su origen es francés, su presente es universal. Su pronunciación muestra algo que no es posible observar con los propios ojos en medio de los acontecimientos en que participamos y somos responsables. Crea infinitos modelos de sí misma, desde los más coercitivos hasta los más participativos. Si bien se dirige a sujetos, objetos y relaciones, la vista suele clavarse en un sujeto-otro o en un grupo-otro o en una comunidad-otra. En los últimos tiempos es pronunciada antes que nada y después de todo.

Carlos Skliar, 2011: 150-151

### Pórtico

El presente trabajo se plantea como una profundización crítica en torno de la indagación de un tipo de racionalidad que habita la educación moderna desde sus inicios hasta nuestros días, y que en nuestra investigación hemos optado por llamar *razón evaluadora*.

La reflexión deleuziana sobre las *sociedades de control*, subsidiaria de la noción de *sociedades disciplinarias* de Foucault –a quien también pertenecen las referencias conceptuales de *biopoder* y *gubernamentalidad* que aquí repensaremos– oficiará como punto de partida para introducirnos en la cuestión de este tipo de racionalidad que, como aquí presentamos hacia el final del trabajo, aloja también características del llamado

*poder pastoral*. Se ofrecerá una definición provisoria de la misma para luego, a la luz de los análisis propios que involucran nociones como las de *control*, *disciplina*, *tecnologías de gobierno* y *biopolítica*, avanzar en una mirada más compleja que relacione lo ético-político, lo social y lo económico con lo filosófico-educativo de nuestro planteo como modo de aproximarnos al nexo que esta racionalidad puede plantear entre la educación y las actuales *sociedades de control*.

## Introducción de la cuestión: *-¿Tienes razón evaluación?*

A diferencia de lo que los griegos entendían por escuela (*scholê*) –fuente de tiempo libre y experiencia de lo disponible como bien común–, la modernidad hizo de ella una instancia burocrática-institucional que cimentó una serie de prácticas y dispositivos que, mediante una permanencia relativamente diferencial a lo largo del tiempo, fundaron diferentes tipos de racionalidades con sus respectivas prácticas, dispositivos y tecnologías que impactaron directamente en la educación de la población, de aquel tiempo a nuestros días.

Comenio en su *Didáctica Magna*, en pleno siglo XVII, ya se ocupaba de dejar en claro que la acción de educar y aprender estaría en vinculación con ciertas prácticas de examen que Foucault (por ejemplo, en *Vigilar y castigar*) ha analizado con creces. Hoy el planteo encuentra continuidad en todos los discursos que muestran pregnancia a seguir cimentando la relación de sinonimia acrítica instalada entre educación y evaluación. Deleuze (2014) ya lo anticipaba, en su *Posdata sobre las sociedades de control*, señalando la posibilidad de que viejos medios vuelvan a la escena, pero con las adaptaciones necesarias.

Se tratará de pensar, entonces, la *continuidad* de ciertas lógicas que perviven al interior de los espacios educativos

(hoy más versátiles, por las formas mismas que van tomando las *sociedades de control* a diferencia de las anteriores sociedades disciplinarias, aunque se conserven diferentes formas de esta). Así como las sociedades disciplinarias reemplazaron a las sociedades de soberanía y eso supuso una serie de cambios en las prácticas sociales y políticas que Foucault analizó en detalle, hoy las *sociedades de control* introducen modificaciones respecto de las sociedades disciplinarias y no sin consecuencias para la educación. Esto es, haciendo una lectura propia del planteo deleuziano a este respecto, la *formación permanente* replantea el papel históricamente central de la escuela y la evaluación continua resignifica el del examen: lo cual constituye el medio más seguro para librar la escuela a la empresa, que introduce sus lógicas de rivalidad o competencia y que opone a los individuos entre sí, en medio de *modulaciones* (como un molde autodeformante que cambia continuamente) meritocráticas y de ciframiento.

Es cierto el diagnóstico de Deleuze sobre que la escuela –al igual que las prácticas de examen– de las sociedades disciplinarias se ve afectada por esta nueva reconfiguración que suponen las *sociedades de control*, pero habría que reservarse el beneficio de la duda sobre si esta afectación es del orden de la tendencia al reemplazo o la sustitución de esas formas –cuando no de su intensificación–. De aquí que es preferible rescatar la idea de la reaparición de ciertos mecanismos con nuevas adaptaciones, pues nos inclinamos a pensar el presente desde esta óptica (más en un tiempo donde el paso por la escuela y los diferentes niveles del sistema educativo tiende, al menos en América Latina, a institucionalizarse como obligación o derecho, a la vez que la formación permanente crece en medio de las ofertas que las mismas instituciones educativas ofrecen haciendo uso de la sociedad en red o la *on-line education*).

Tal vez habría que pensar lo educativo desde la convivencia entre el control y cierta pervivencia de lo disciplinario, lo cual sugiere las modulaciones mencionadas anteriormente, pero también la insistencia de determinados moldes (como módulos distintos); la escuela a la par de las “formas de lo escolar” que hacen a la educación permanente y se encuentran más allá de la escuela (medios masivos de comunicación, clubes, instituciones de formación *ad hoc*, centros de “apoyo escolar”, etcétera); la evaluación continua nutriéndose de las lógicas propias del examen (en palabras de Foucault, por ejemplo, la persistencia de la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora), ciframientos y competencias que comienzan pero no terminan nunca.

Asimismo, no puede dejar de atenderse los análisis actuales a cerca de las nuevas configuraciones que implican las *sociedades de control* y tienen consecuencias para nuestro tema en cuestión. Por ejemplo, Pablo Rodríguez (2008) muestra cómo la vigilancia comienza a expresarse en datos estadísticos que duplican al sujeto en sí mismo y dicha información, en el espacio biopolítico, establece curvas sobre lo normal y lo patológico que vuelven sobre el sujeto vigilado bajo la forma de reglas de comportamiento esperado. Cálculo, monitorización, *management* y auditoría, se vuelven significantes claves de este nuevo lenguaje numérico que posibilita una vigilancia discreta y hasta voluntaria, al tiempo que involucra la flexibilidad de los cuerpos y las mentes<sup>1</sup> donde se graban consignas variables y cambiantes de acuerdo con las prerrogativas que el capitalismo impone. Flavia Costa (2014) ha trabajado lo que esto implica al nivel de la productividad del cuerpo en relación con el planteo de la “buena presencia” y el imperativo de gestionar

---

1 No en vano las neurociencias ocupan un papel protagónico en el discurso pedagógico neoliberal actual, con sus respectivas apuestas a la evaluación como política educativa transversal al sistema educativo.

las propias posibilidades, incrementando –mediante dispositivos como el *fitness*– el propio capital humano para ofrecerse al precio más alto posible en el mercado afectivo, libidinal, social o laboral. Pero todo esto no podría pensarse sin la educación o la pedagogía, y mucho menos la evaluación o, mejor aún, el tipo de racionalidad que atraviesa estas cuestiones y proponemos analizar a continuación.

Foucault (2001) hace tiempo señaló la importancia de no considerar como un todo la racionalización de la cultura o la sociedad, sino analizar ese proceso en diversos campos, cada uno en relación con una experiencia fundamental. De este modo invita a analizar las racionalidades específicas –que organizan el orden de las prácticas–, antes que subsumir todo análisis bajo el parangón homogeneizante del progreso de una racionalización general.<sup>2</sup> De aquí partimos para profundizar la cuestión del tipo de racionalidad que suponen las prácticas, dispositivos y tecnologías históricas de examen y, hoy, de evaluación, particularmente en el campo problemático de la educación.

Como mencionamos anteriormente, al ser la evaluación heredera de muchas de las lógicas propias del examen y contener nuevas adaptaciones o formas, se ha optado aquí por entender como *razón evaluadora* a este tipo de racionalidad que atraviesa la racionalidad pedagógica desde al menos ya más de cinco siglos. De manera provisoria y sin pretensiones de exhaustividad sostenemos que esta racionalidad impele a medir, comparar y normalizar a sujetos tan singulares como diferentes, operando en la acción un principio de clasificación que marca la cercanía o lejanía de los sujetos respecto de un ideal de sujeto y una representación pedagógica que

---

2 Foucault (1990) al estudiar las relaciones entre racionalidad y poder, como la palabra "racionalización" le era peligrosa, sostenía que el problema principal –cuando la gente intenta racionalizar algo– no consiste en buscar si se adapta o no a los principios de la racionalidad, sino en descubrir cuál es el tipo de racionalidad que utiliza.

funciona como norma e indica quién está dentro y quién queda fuera de lo que se establece como “aprobado” (que podría decirse incluido/normal) y “desaprobado” (que podría mencionarse como excluido/anormal).<sup>3</sup>

Siguiendo a Foucault (1982), no se trata de calibrar unas prácticas con la medida de una racionalidad que llevaría a apreciarlas como formas más o menos perfectas de racionalidad; sino de ver cómo se inscribe en unas prácticas, o en unos sistemas de prácticas, una forma de racionalidad, y qué papel desempeña en estas –porque no hay *prácticas* sin un determinado régimen de racionalidad–. De este modo puede detectarse que, en el planteo de Foucault (2001) sobre un régimen de racionalidad y en sintonía con el que aquí hacemos, prima un sentido instrumental y relativo a cierta *estrategia*, ya que se designan los medios (prácticos o técnicos)<sup>4</sup> a emplear para alcanzar cierto fin o llegar a un determinado objetivo siempre en relación a otros y a sí.<sup>5</sup> Pues la misma “pedagogía por

- 3 Hay una imagen pedagógica clásica en la que un docente, a veces representado de manera caricaturesca como si fuera Darwin, les dice a sus estudiantes (un pájaro, un mono, un pingüino, un elefante, un pez en una pecera, una foca, un perro o, a veces en algunas representaciones, un gato y también un caracol y un sapo): “para que la evaluación –o selección– sea justa, todos realizarán la misma prueba: subirán a ese árbol”. Tal vez no haya manera más clara de graficar lo que aquí planteamos.
- 4 En el *Diccionario Foucault*, Castro (2011) subraya la relación que establece Foucault en la noción de racionalidad con la de técnica y tecnología (la regularidad que organiza un modo de hacer u obrar orientándolo hacia un fin), así como también con la de práctica (definida por la racionalidad de los modos de hacer u obrar que tiene su sistematicidad y su regularidad; abarca el ámbito del saber –como prácticas discursivas–, del poder –como relaciones entre sujetos–, de la ética –como relaciones del sujeto consigo mismo– y tiene un carácter recurrente).
- 5 Aquí comienza entrar en juego, en un primer sentido muy amplio, el concepto foucaultiano de *gobierno* que hace referencia a “la conducción de la conducta”, a una forma de actividad práctica que tiene el propósito de conformar, guiar o afectar la conducta de uno mismo o de otras personas. Esto puede por cierto involucrar acciones y relaciones de muy diferente tipo, ya que puede referirse tanto a la relación del individuo consigo mismo, como a relaciones interpersonales que involucren algún tipo de control o guía de la conducta de los demás, relaciones en el marco de instituciones y comunidades y relaciones que conciernen específicamente al ejercicio del poder político (De Marinis, 1999).

objetivos” termina de reforzar la idea de que no hay educación sin examen y evaluación, y sin objetivos preestablecidos en relación a otros o a sí mismo. El auge evaluador llega incluso hasta planteamientos que sostienen la coevaluación y la autoevaluación como prácticas educativas que, incluso, se han puesto de moda hasta en los discursos “progresistas” de nuestros tiempos.

## Razón evaluadora y tecnologías de gobierno

Algo del orden de unas prácticas o tecnologías de gobierno se juega en esta racionalidad. En una de sus últimas entrevistas, Foucault (1994) sostiene que las tecnologías gubernamentales se ubican entre los juegos de estrategia y los estados de dominación. Allí sostiene la necesidad de analizar dichas técnicas, porque a través de ellas se establecen y mantienen los *estados de dominación* –que aluden a un tipo de relación de poder más estructurada, más estable, más institucionalizada en juegos de penalidades y coerciones– donde el margen de maniobra de los objetos del poder se encuentra mucho más restringido que en los *juegos estratégicos entre libertades* –que dejan abierta (y potencian) la posibilidad de las resistencias, de las evasiones, de las contestaciones, haciendo de este tipo de relaciones de poder algo realmente móvil, reversible, inestable–. Esto convida a pensar en este tipo de racionalidad en el marco general de las formas múltiples que adquieren las situaciones de gobierno de unos por otros en una sociedad, las cuales según Foucault (2001) se caracterizan por superponerse, entrecruzarse, limitarse, anularse o reforzarse.

En este sentido, la estatización continua de las relaciones de poder hace referencia no solo al sentido restringido de la palabra *gobierno* sino a su *gubernamentalización*, es decir, su elaboración o racionalización centralizada bajo

la forma o los auspicios de instituciones estatales (como es el caso de la educación institucionalizada y el sistema educativo como marco burocrático-estatal donde se desarrolla). De este modo, esta operación de racionalización del poder la pueden llevar a cabo varios tipos de autoridades, a muy diferentes niveles de la conducta y con diversas justificaciones morales de los modos de ejercer el poder, en el marco del cambiante campo discursivo educativo. Esto implica de modo general hacer la misma pregunta sobre el gobierno para la evaluación: ¿quién puede gobernar/evaluar, qué es gobernar/evaluar, qué o quién es gobernado/evaluado? Aquí entra en juego todo un sistema de reglas, formas de pensar, procedimientos tácticos con un conjunto de condiciones que también incluyen las resistencias que ello pueda generar por parte de otros actores.

La *razón evaluadora* cimienta sus propias tecnologías de gobierno como mecanismos prácticos y reales, locales y aparentemente nimios, ritualizados y casi naturalizados por su aplicación cotidiana habitual, a través de los cuales los diversos tipos de autoridades pretenden conformar, normalizar, guiar, instrumentalizar las ambiciones, aspiraciones, pensamientos y acciones de los otros, a los efectos de lograr los fines que se consideran deseables (De Marinis, 1999). Los procedimientos de examen y evaluación forman parte de los numerosos ejemplos que pueden mencionarse en este contexto y están estrechamente ligados de una manera u otra. Técnicas de notación, de cómputo y cálculo, invención de dispositivos de informe, modos tabulados de presentar la información, la estandarización de los sistemas de entrenamiento y la inculcación de hábitos o la introducción de profesionalismos y vocabularios técnicos, pueden ser otros ejemplos estrechamente relacionados. Así vemos también en estos procedimientos, por los cuales el saber se inscribe en el ejercicio del poder,



la autoridad y el dominio, intervenir siempre al menos un elemento de cálculo y previsión, dirección y moldeamiento, modelación y modulación, orientado a producir determinados efectos –no sin resistencias– en la conducta de los otros. Como podrá notarse, no hay primacía epistemológica de la racionalidad por sobre las tecnologías, sino más bien imbricaciones interdependientes o vinculaciones intrincadas entre ambas.

De manera más específica, Foucault reconoce cuatro tipos principales de tecnologías que cada una de ellas representa una matriz de la razón práctica:

a. tecnologías de producción, que nos permiten producir, transformar o manipular cosas; b. tecnologías de sistemas de signos, que nos permiten utilizar signos, sentidos, símbolos o significaciones; c. tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación, y consisten en una objetivación del sujeto; d. tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. Estos cuatro tipos de tecnologías casi nunca funcionan de modo separado, aunque cada una de ellas esté asociada con algún tipo particular de dominación. Cada una implica ciertas formas de aprendizaje y de modificación de los individuos, no solo en el sentido más evidente de adquisición de ciertas habilidades, sino también en el sentido de adquisición de ciertas actitudes. (1990: 48-49)

Tal vez podría pensarse a la racionalidad evaluadora y sus prácticas, dispositivos o mecanismos, como un fondo donde estas tecnologías podrían encontrarse operando en constante interacción, porque a partir de ella y sus prácticas se producen, se transforman o manipulan cosas; se utilizan signos, sentidos, símbolos o significaciones; se determina la conducta de los individuos, sometidos a cierto tipo de fines y en el marco de una objetivación del sujeto; y, por último, quizá su motivación más seductora, permiten a los individuos efectuar (por cuenta propia o con la ayuda de otros) operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamiento, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de saber-poder (que se asocia también a cierta felicidad por los réditos que esto trae/traerá). Esto da el pie para pensar a la razón evaluadora como un elemento contemporáneo de lo que Foucault llamaba *gubernamentalidad*, ya que hay elementos de contacto entre las tecnologías de dominación de los demás y las referidas a uno mismo.

El clima de época hace de dicho tipo de racionalidad y sus tecnologías, una permanente oda a la lógica de la competencia, el éxito y la responsabilidad individual, a las que habrá que resistir de toda forma posible e, incluso, intentar liberar a la educación de las mismas. Una pista quizá la daría el intento de potenciar el aprendizaje de las *tecnologías del yo* no como dominio de un determinado saber-poder o habilidad, sino como una actitud ética basada en una experiencia del pensamiento que acontece siempre junto a otros.

## **Razón evaluadora y biopolítica: el racismo evaluador del biopoder**

En una de las clases del curso *Defender la sociedad*, dictado en el Collège de France, Foucault dice:

... en los siglos XVII y XVIII constatamos la aparición de las técnicas de poder que se centraban esencialmente en el cuerpo individual. Todos esos procedimientos mediante los cuales se aseguraba la distribución espacial de los cuerpos individuales (su separación, su alineamiento, su puesta en serie y bajo vigilancia) y la organización, a su alrededor, de todo un campo de visibilidad. Se trataba también de las técnicas por las que esos cuerpos quedaban bajo supervisión y se intentaba incrementar su fuerza útil mediante el ejercicio, el adiestramiento, etcétera. Asimismo, las técnicas de racionalización y economía estricta de un poder que debía ejercerse, de la manera menos costosa posible, a través de todo un sistema de vigilancia, jerarquías, inspecciones, escrituras, informes: toda la tecnología que podemos llamar tecnología disciplinaria [...] Ahora bien, me parece que durante la segunda mitad del siglo XVIII vemos aparecer algo nuevo, que es otra tecnología de poder, esta vez no disciplinaria. Una tecnología de poder que no excluye la primera, que no excluye la técnica disciplinaria, sino que la engloba, la integra, la modifica parcialmente y, sobre todo, que la utilizará implantándose en cierto modo en ella, incrustándose, efectivamente, gracias a esta técnica disciplinaria previa. Esta nueva técnica no suprime la técnica disciplinaria, simplemente porque es de otro nivel, de otra escala, tiene otra superficie de sustentación y se vale de instrumentos completamente distintos. (2000: 219)

Por tanto, puede notarse que tras un primer ejercicio del poder sobre el cuerpo que se produce en el modo de la individualización, comienza a aparecer un segundo ejercicio que no es individualizador sino masificador: esto es lo que

Foucault (2000) entenderá como *biopolítica* y de ella señalará algunos puntos, a partir de los cuales se constituyó, en relación con sus prácticas y sus primeros ámbitos de intervención, saber y poder.

Entre los que interesan para el análisis del tipo de racionalidad en cuestión, conviene mencionar el interés en las previsiones, las estimaciones estadísticas o las mediciones globales, pero más aún el elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y a la población, que permite a la vez controlar el orden disciplinario del cuerpo y los acontecimientos aleatorios de una multiplicidad biológica, dicho elemento es la norma –como aquello que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar– (Foucault, 2000). Esto da el pie para situar a la *sociedad de normalización* como una sociedad donde se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regulación: se visualiza así un poder que se hizo cargo del cuerpo y de la vida en general, y que Foucault entenderá como *biopoder*. Con este se inscribe el racismo en los mecanismos del Estado y este no es un tema menor para nuestro análisis puesto que ha sido el medio de introducir un corte en el ámbito de la vida que el poder tomó a su cargo: el corte entre lo que debe vivir y lo que debe morir.

Como enseña Foucault (2000) la raza, el racismo, son la condición que hace aceptable *dar muerte* en una sociedad de normalización: donde hay una sociedad de normalización, donde existe un poder que es un biopoder, el racismo es indispensable como condición para poder dar muerte a alguien, para poder dar muerte a los otros; en la medida en que el Estado funciona en la modalidad del biopoder, su función mortífera solo puede ser asegurada por el racis-

mo: si el poder de normalización quiere ejercer el viejo derecho soberano de matar, es preciso que pase por el racismo. Desde luego, cuando Foucault habla de *dar muerte* no refiere simplemente al asesinato directo, sino también a todo lo que puede ser asesinato indirecto: el hecho de exponer a la muerte, multiplicar el riesgo de muerte de algunos o, sencillamente, la muerte política, la expulsión, el rechazo, etcétera. Y es desde este lugar que puede sostenerse algo así como lo que podría llamarse la dimensión racista de la razón evaluadora o, al mismo tiempo, el racismo evaluador del biopoder. Porque esta racionalidad y todas las prácticas, tecnologías o técnicas, mecanismos y dispositivos que supone, implican siempre una dimensión mortífera de reducción de la alteridad. Porque el hecho de cifrar o (sub)clasificar al otro, su normalización o sanción, su (a)plazo (o el negar su plazo, su tiempo), entre otros ejemplos que pueden darse, ponen de manifiesto en muchas ocasiones la expulsión, el rechazo, la muerte política o la multiplicación del propio riesgo de muerte (tan simbólica como real) del otro.

En este registro funciona la lógica de la distinción y jerarquización de unos frente a otros, la calificación de lo bueno y la descalificación de lo inferior a la norma(lidad) esperada, toda una manera de fragmentar o de desfasar a unos respecto de otros en el marco de la pedagogía moderna-colonial como continuación de la guerra por otros medios. (Si bien el racismo va a desarrollarse, en primer lugar, con la colonización, es decir, con el genocidio colonizador, los estudios decoloniales muestran que estas lógicas propias del patrón colonial del poder continúan aun sin las colonias en la forma de lo denominado por Quijano como Colonialidad del Poder o por Mignolo como Colonialidad del Saber y del ser o de la subjetividad).

El hecho de que una concepción de sujeto previa opere en esta racionalidad, pone en juego una dinámica excluyente

que busca eliminar o reducir toda diferencia mediante procesos de selección y lucha que buscan una regeneración de los sujetos de acuerdo con lo estipulado. Como en una lucha por la vida donde para vivir un otro tiene que morir, dicha muerte del (de)generado o del (a)normal es lo que hace la vida de esta racionalidad más pura: algunos didactas le llaman *constante macabra* al hecho de que haya aplazados en los exámenes o evaluaciones y esto –dicen– daría la tranquilidad de que el trabajo evaluador se está llevando a cabo de la manera correcta. Como si el hecho de reducir o eliminar los errores y las desviaciones hicieran del *yo evaluador* una especie más fuerte que se expande e invita a los otros a pasar la prueba de sobrevivencia para ser también *yo evaluadores* (de sí mismos, con la autoevaluación, o de los otros). La diferencia, lo errado o erróneo, lo desviado de la norma, serían peligros para la población. De aquí que Foucault sostiene:

En el fondo, el evolucionismo, entendido en un sentido amplio —es decir, no tanto la teoría misma de Darwin como el conjunto, el paquete de sus nociones (como jerarquía de las especies en el árbol común de la evolución, lucha por la vida entre las especies, selección que elimina a los menos adaptados)—, se convirtió con toda naturalidad, en el siglo XIX, al cabo de algunos años, no simplemente en una manera de transcribir en términos biológicos el discurso político, no simplemente en una manera de ocultar un discurso político con un ropaje científico, sino realmente en una manera de pensar las relaciones de la colonización, la necesidad de las guerras, la criminalidad, los fenómenos de la locura y la enfermedad mental, la historia de las sociedades con sus diferentes clases, etcétera. (2000: 232)

## La razón evaluadora entre la disciplina, el control y la seguridad de lo normal

Como venimos analizando, podrá notarse la tendencia a inclinarnos por reconocer flujos de continuidad entre mecanismos que reaparecen, aunque con nuevas adaptaciones y técnicas o tecnologías que engloban e integran sus formas anteriores introduciendo algunas modificaciones. En este marco, observamos que la razón evaluadora podría englobar e integrar, de diferentes modos, determinados mecanismos, dispositivos y tecnologías que conservan –tanto como atraviesan– algunos diseños propios del poder disciplinario en el marco de las actuales sociedades de control o de seguridad. Si bien, en el curso *Seguridad, territorio, población* dictado en el Collège de France, Foucault (2006: 67-69) enseña que los dispositivos de seguridad tienen una tendencia constante a ampliarse, son centrífugos, integran sin cesar nuevos elementos (como la producción, la psicología, los comportamientos), poseen un grado de permisividad, responden a una realidad de tal manera que la respuesta la anule (la limite, la frene o la regule), funciona con libertad.

Si bien tal vez al interior de la sociedad la razón evaluadora cimienta mecanismos o dispositivos, como los recién descritos, al punto que ya se habla de una “cultura de la evaluación” o una “ideología de la evaluación” que atraviesa todo el campo social, nos interesa aquí detenernos a pensar lo que sucede de modos diversos en la educación institucionalizada donde se presenta cierta pervivencia de la lógica disciplinaria más allá de las variadas reconfiguraciones actuales. A este respecto no se puede soslayar el lugar de la idea foucaultiana de *sociedad de normalización* que mencionamos anteriormente, siempre de la mano de su relación con los diseños disciplinarios que la caracterizan y aún permanecen a pesar de los cambios contemporáneos.

Siguiendo la enseñanza de Foucault (2006), vemos que la disciplina es esencialmente centripeta, funciona aislando un espacio y determinando un segmento; reglamenta todo, no deja escapar nada. No solo no deja hacer, sino que su principio reza que ni siquiera las cosas más pequeñas deben quedar libradas a sí mismas y la más mínima infracción debe ser señalada con extremo cuidado. Las cosas se distribuyen según un código de lo prohibido y lo permitido o lo obligatorio, así prescribe en todo momento lo que debe hacerse; sus artificios son más apremiantes cuando la realidad se torna insistente y difícil de vencer, de normalizar o analizar.

Esto invita a pensar el lugar que los designios disciplinarios tienen en el tipo de racionalidad en cuestión y que, por ejemplo, no podría analizarse sin perder de vista lo que Foucault (2006) entendía por *normalización disciplinaria* ya que esta descompone a los individuos, los lugares, los tiempos, los gestos, los actos, las operaciones, en elementos que son suficientes para percibirlos-identificarlos, modificarlos y clasificarlos en función de objetivos (pre)determinados: establece las secuencias o coordinaciones óptimas, fija los procedimientos de adiestramiento progresivo y control permanente y, a partir de ahí, distingue entre quienes serán calificados como ineptos e incapaces y los demás.

Es decir, sobre esa base, hace una partición entre lo normal y lo anormal, plantea ante todo un modelo óptimo que se construye en función de determinado resultado y su operación pasa por intentar que la gente, los gestos y los actos se ajusten a ese modelo. En este lo primero y fundamental no es lo normal y lo anormal, sino la norma (que tiene un carácter primariamente prescriptivo).

Pero según Foucault (2006), lo que ocurre en las técnicas disciplinarias se trata más de una *normación* que de una normalización, a diferencia de lo que ocurre con el señalamiento de las diferentes curvas de normalidad donde la



operación consistirá en hacer interactuar esas diferentes atribuciones de normalidad y procurar que las más desfavorables se asimilen a las más favorables: operación que parte de lo normal y se vale de ciertas distribuciones consideradas como más normales (o favorables) que otras, donde dichas distribuciones sirven de norma (como juego dentro de las normalidades diferenciales y distribuciones de normalidad). Aquí lo normal es lo primero y la norma se deduce de ello, o se fija y cumple su papel operativo a partir del estudio de las normalidades (tratándose ya más de normalización que de *normación*). Esto permite pensar que el tipo de racionalidad en cuestión, con sus prácticas, mecanismos, dispositivos y tecnologías, opera(n) principalmente en el terreno de la normalización, pero también, y dependiendo de las circunstancias, en el terreno de lo que Foucault ha llamado *normación*.

## **Razón evaluadora y teoría del capital humano**

La sinonimia instalada entre educación y evaluación, así como lo que aquí llamamos razón evaluadora, tampoco puede pensarse al margen de los procesos socioeconómicos. Como ha podido apreciarse anteriormente, la racionalidad propia de la lógica evaluadora ejerce una función clave en la preparación de la subjetividad –o la subjetivación– para el mercado y sus normas o pautas de normalidad que impactan de entrada en la producción de los cuerpos como capital humano. Pero será necesario observar esta cuestión con mayor precisión, puesto que desde este prisma no sería difícil afirmar que las subjetividades y cuerpos mejor evaluados, es decir mejor valorados o valuados, tendrán mayores posibilidades de insertarse en el amplio espectro que implica el mercado ya no solo laboral, sino, como Flavia Costa (2014) indica, también afectivo, libidinal o social.

En 1979, en el marco del curso *Nacimiento de la biopolítica*, Foucault (2007) enseña que la teoría del capital humano representa dos procesos: el adelanto del análisis económico en un dominio hasta entonces inexplorado y, a partir del mismo, la posibilidad de reinterpretar en términos económicos dominios que podían considerarse –y de hecho se consideraban– como no económico. A este respecto la doctrina económica neoliberal comienza a ubicar la economía como una “ciencia del comportamiento humano” en una relación entre fines y medios escasos que tienen usos que se excluyen mutuamente... Y esto va de lleno con la educación.

Viene a cuento la anécdota de esa pregunta que un grupo de investigadores hacían a niños el primer día de clase antes de entrar a la escuela y después de salir de ella: –¿Qué te imaginas que vas a hacer? –comenzaban preguntando–. Hacer amigos, jugar, conversar, aprender... –respondían, entre otras cosas, entusiasmados–. ¿Qué hiciste? –les preguntaban al salir. Y con voz exhausta y suspirando respondían: –Trabajé... En esta breve pero tragicómica imagen comienza a contenerse esa definición del capital como renta futura que será indisociable de su poseedor, el desarrollo de la llamada aptitud para el trabajo como idoneidad para poder hacer algo.

La idoneidad del trabajador es una máquina que ya no se podrá separar de sí mismo y producirá sus –futuros– flujos de ingresos (porque no se vende de manera puntual en el mercado de trabajo a cambio de un salario determinado, sino que será remunerada durante un período mediante una serie de salarios que comenzarán por ser relativamente bajos cuando empieza a utilizarse, luego aumentarán y terminarán por bajar con la obsolescencia o envejecimiento) de manera que es el propio trabajador quien aparece como si fuera una especie de empresa para sí mismo –pues es así su propio capital, su propio productor– (Foucault, 2007).

Por tanto, desde esa mirada, este capital humano está compuesto de algunos elementos innatos (hereditarios y congénitos, a partir de los cuales la genética permite conocer riesgos y potencialidades) y otros adquiridos (donde entran las “inversiones educativas”, los cuidados parentales y estímulos culturales, atenciones a la salud, entre otros). Lo que está en juego es el problema de la inversión de las relaciones de lo social a lo económico; como dice Foucault (2007), generalizar efectivamente la forma “empresa” dentro del cuerpo o el tejido social quiere decir retomar ese tejido social y procurar que pueda repartirse, dividirse, multiplicarse según la textura de la empresa. De aquí que sea preciso que la vida del individuo pueda inscribirse en el marco de una multiplicidad de empresas diversas encajadas unas en otras y entrelazadas, de manera que lo convierta a sí mismo en una suerte de empresa permanente y múltiple. La generalización de la forma económica del mercado funciona, así, como principio de inteligibilidad, principio de desciframiento de las relaciones sociales y los comportamientos individuales:

Por un lado, se trata, desde luego, de multiplicar el modelo económico, el modelo de la oferta y la demanda, el modelo de la inversión, el costo y el beneficio, para hacer de él un modelo de las relaciones sociales, un modelo de la existencia misma, una forma de relación del individuo consigo mismo, con el tiempo, con su entorno, el futuro, el grupo, la familia. (Foucault, 2007: 278)

## Razón evaluadora y poder pastoral

*Omnnes et singulatim*, podría traducirse desde el latín como “todos y cada uno”. Así comienza el título de uno de los

célebres textos de Michel Foucault (1990) al que le sigue un interesante subtítulo que ora “Hacia una crítica de la razón política”. Allí realiza un desarrollo de las técnicas de poder orientadas hacia los individuos y destinadas a gobernarlos de manera continua y permanente. Esto resulta interesante para nuestro análisis puesto que, si bien allí reconoce en el Estado la forma política de un poder centralizado y centralizador, llamará *pastorado* al poder individualizador en el que un pastor (el pedagogo, por ejemplo, diría Platón) ejerce el poder sobre un rebaño: lo agrupa, guía y conduce, asegura su salvación, dispone una meta, se ve llevado a conocerlo en su conjunto y en detalle –supone una atención individual a cada miembro–.

En relación con su responsabilidad, asume dar cuenta, no solo de cada uno, sino de todas sus acciones, de todo el bien o el mal que sean capaces de hacer, de todo lo que les ocurre como si lo hiciera o le ocurriera a sí mismo; en relación al problema de la obediencia, las tradiciones van desde la típica relación de dependencia individual y completa hasta la obediencia a una ley, una voluntad mayoritaria, la persuasión racional o una finalidad estrictamente determinada (curarse, adquirir una competencia, llevar a cabo la mejor elección, etcétera); entra en juego también el examen de conciencia como una forma de contabilizar cada día el mal y el bien realizados respecto a los deberes de cada uno, así cada cual podría medir su progreso en la vía de la perfección, por ejemplo, el dominio de uno mismo y el imperio ejercido sobre las propias pasiones.

Con todo, se busca conseguir que los individuos lleven a cabo su propia “mortificación” en este mundo, que no es la muerte literal, pero es una renuncia al mundo y a uno mismo: una especie de muerte (pedagógica) diaria que, en teoría, proporciona la vida en otro mundo (podría pensarse, entre otros, el del mercado). Los hechos o personajes de este planteo

son realidad, cualquier parecido o similitud con la ficción de la evaluación –y su racionalidad– no es pura coincidencia: evaluar la realidad, el otro, lo otro, la enseñanza, el aprendizaje, los resultados, las condiciones, informaciones, procesos, desempeños, así hasta lo impensado, de tal modo que el hartazgo o el tedio pervive en las arduas perturbaciones que ello genera y un cinismo naturalizado caracteriza todo lo relacionado a esta razón (evaluadora) de ser y hacer.

Da la sensación [de] que, así, enseñar se ha vuelto evaluar. Que educar es evaluar. Que deberíamos ser evaluadores, no educadores, no maestros, no enseñantes: evaluantes. Que en vez de querer transmitir, habría que evaluar. Y un día nos daremos cuenta [de] que estamos evaluando antes que cualquier cosa. O que poca o que ninguna enseñanza es necesaria ya para comenzar a evaluar. Demandar lo aprendido, volver mezquina la enseñanza, hacer eterno deudor al aprendiz. (Skliar, 2011: 153)

En consecuencia, resistir o rebelarse contra una forma de poder no puede satisfacerse con denunciar la violencia de la razón en general o criticar una institución. Hace falta poner “contra las cuerdas” la forma de racionalidad existente –siempre relativa a una experiencia–. La cuestión es: ¿cómo se neutraliza una racionalidad que contiene semejantes relaciones de poder? Quizá una pista la den aquellas luchas fragmentarias, repetitivas y discontinuas, que han mostrado ser verdaderamente eficaces logrando modificar los efectos de poder allí donde ellos, en sus formas pedagógicas capilares, dan forma a la vida.

## Bibliografía

- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas conceptos y autores*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Costa, F. (2014). Nuevos cuerpos productivos. *Fitness, gubernamentalidad y el sentido práctico de la "buena presencia"*. En *Artefacto. Pensamiento sobre la técnica*, Buenos Aires, núm. 8, pp. 22-29.
- Deleuze, G. (2014). *Conversaciones. 1972-1990*. Valencia, Pre-Textos.
- De Marinis, P. (1999). Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (Un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo). En Garcías Selgas, F. y Ramos Torre, R. (comps.), *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, pp. 73-103.
- Foucault, M. (1982). *La imposible prisión*. Barcelona, Anagrama.
- . (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona, Paidós.
- . (1994). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad (entrevista con Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gomez-Muller). En *La hermenéutica del sujeto*. Madrid, La Piqueta.
- . (2000). *Defender la sociedad. Curso en el Collège de France (1975-1976)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- . (2001). El sujeto y el poder. En Dreyfus, H. L. y Rabinow, P., *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- . (2006). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- . (2007). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Rodriguez, P. E. (2008). ¿Qué son las sociedades de control? En *Sociedad*. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, núm. 27, pp. 177-192. En línea: <<http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/21.-Qu%C3%A9-son-las-sociedades-de-control.pdf>>
- Skljar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

## Capítulo 13

# Enfoques y debates en torno a los procesos de alfabetización en personas jóvenes y adultas

Marcela Kurlat

### Introducción

El presente artículo busca describir el campo de debates y enfoques en torno a la alfabetización de personas jóvenes y adultas, recuperando el estado del arte que ha abonado a investigaciones sucesivas de maestría, doctorado y posdoctorado,<sup>1</sup> en el marco del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Dichas investigaciones han buscado contribuir a comprender los procesos de apropiación del sistema de escritura,

---

1 Hago referencia a las siguientes investigaciones: a. Kurlat, M. (2011). *Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos*. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, UBA. (Dirección: Dra. Flora Perelman, Beca UBACyT 2008-2010 bajo la dirección de la Dra. Sirvent), b. Kurlat, M. (2015). *Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso*. (Tesis de Doctorado). Facultad de Filosofía y Letras, UBA. (Dirección: Dra. María Teresa Sirvent, Codirección: Dra. Flora Perelman, Consejera de Estudios: Prof. Amanda Toubes), c. Kurlat, M. (2016). *Intervenciones didácticas en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio participativo de caso desde la epistemología constructivista*. (beca posdoctoral CONICET 2016-2018. Directoras: Dra. Sirvent y Dra. Perelman).

la especificidad de la alfabetización en esta población y las intervenciones didácticas que promueven su construcción, desde una epistemología constructivista.

Se compartirán aquí algunas investigaciones nutrientes de las propias indagaciones, así como perspectivas en disputa que “dividen aguas” al sustentar políticas de alfabetización.

## **Alfabetización y acceso a la cultura escrita. Problemáticas vigentes**

El estudio más amplio que se ha llevado a cabo a nivel internacional en los últimos tiempos en el área de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) es el de Belanger y Federigui (2004) con el apoyo de UNESCO, en veinticuatro países que representan a todas las regiones del mundo. El mismo constituyó un análisis transnacional sobre la base de análisis nacionales de ciento veintidós políticas referidas a la EDJA: enunciados de política, legislaciones, decisiones gubernamentales. Las políticas de educación básica y alfabetización analizadas en la investigación fueron las adoptadas luego de la Conferencia de Jomtien sobre la Educación para Todos, organizada en 1990 por UNESCO, el Banco Mundial, el PNUD y UNICEF. Allí se declaraba que los programas de alfabetización son indispensables para responder a las necesidades variadas de los adultos, recordando en una reunión cumbre posterior que los países debían mejorar e incrementar los programas de alfabetización y de EDJA. Si bien luego de la Conferencia la formación básica de adultos se convirtió en un objetivo mayor en todas las regiones del mundo, el estudio denuncia que las propuestas no se tradujeron en la realidad de las políticas y de los programas. Más grave aún, estos últimos han tendido a ejercer una función de “selección y exclusión” (Fingeret, 1992 citado por Belanger



y Federigui, 2004: 256), dado que no reconocen los diversos usos de la lengua escrita que responden a la variedad de contextos, situaciones lingüísticas, culturales, étnicas, geográficas, propias de los distintos medios sociales.

Durante el periodo 2006-2007 se realizó un estudio conjunto entre el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL, con sede en México) y Fronesis (Ecuador), sobre la alfabetización y el acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar en nueve países de América Latina y el Caribe. El mismo implicó visitas a centros de alfabetización, a programas de promoción de la lectura y la escritura y la observación de los contextos de vida y prácticas cotidianas de las personas participantes en ellos. El estudio cualitativo etnográfico consistió en más de ciento veinte visitas a cerca de cuarenta centros de alfabetización y programas de lectura y escritura en los siguientes países de la región: Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela. Sus hallazgos proponen reflexiones sobre el campo de la alfabetización y muestran la necesidad de cambios importantes en la investigación, el diseño de políticas públicas y programas de lectura y escritura: “La mala calidad de la oferta escolar, el crecimiento demográfico y la pobreza extendida de la población se agregan a la problemática del analfabetismo, haciendo de la alfabetización de jóvenes y adultos una tarea de nunca acabar” (Torres, 2008: 7).

El documento reconoce que las personas analfabetas han sido excluidas o expulsadas del sistema escolar y negadas en su derecho a la educación principalmente por su condición de pobreza, siendo los países con mayor desigualdad en la distribución de la riqueza y el ingreso los que poseen las tasas más altas de analfa-

betismo. El trabajo postula la necesidad de realizar investigaciones cualitativas dado que las decisiones de política vinculadas a la alfabetización de jóvenes y adultos se basan fundamentalmente en información estadística, sin atención al conocimiento teórico y práctico generado en las experiencias particulares, las prácticas efectivas de alfabetización, las realidades de los actores que en ellas participan, tanto en los niveles local, como nacional, regional, global.

Asimismo, se denuncia la escasa atención a los aspectos pedagógicos en las investigaciones que se llevan a cabo en el área de la EDJA. Los resultados publicados, correspondientes a un análisis general de la región, denuncian: la débil información y visibilidad de la Década de las Naciones Unidas para la Alfabetización (2003-2012) coordinada por UNESCO; la falta de implementación de la “visión renovada y ampliada de la alfabetización” con una perspectiva de aprendizaje a lo largo de toda la vida, promovida en el Documento Base de la Década (UNESCO, 2000); la superposición de las diversas iniciativas de UNESCO tales como la Década de Alfabetización, Educación para Todos, LIFE y CONFINTEA; la presencia de un laberinto de programas en los diversos niveles, operando sin coordinación y entrando muchas veces en competencia, con el consecuente desperdicio de recursos y potencial de trabajo; una renovada batalla por “*el método*” de alfabetización, en ausencia de un marco pedagógico holístico; la falta de articulación entre la alfabetización de niños y la alfabetización de adultos; la presencia de métodos fonéticos de enseñanza de la lectura y la escritura que se consideraban superados; retrocesos en términos de contenidos, diálogos, pensamiento crítico y conciencia social usualmente vinculados a la alfabetización de jóvenes y adultos en la región; la presencia de *facilitadores* junto a *educadores ausentes* que enseñan a través de la

radio, la televisión, el video.<sup>2</sup> Los centros de alfabetización de jóvenes y adultos son altamente heterogéneos en términos de edad, niveles de educación y escolaridad, lenguas y culturas; mientras que las políticas y programas se diseñan en base a modelos y estrategias homogéneos, ignorándose el conocimiento previo de los participantes en materia de lectura y escritura. En palabras de Rosa María Torres:

... todos son aceptados y dados por analfabetos al inicio, sin demasiado interés en reconocer niveles y competencias específicas, y diseñar estrategias específicas para organizar grupos, metodologías y materiales diferenciados. Las prioridades en el campo de la alfabetización permanecen al revés. Las áreas rurales, los grupos indígenas y los adultos mayores continúan siendo discriminados –precisamente las áreas y grupos en los que el analfabetismo es más alto en la región– o atendidos en las peores condiciones. La introducción de las modernas tecnologías refuerza esta tendencia,

- 
- 2 En nuestro país, ejemplos de dichos programas son: El Programa Nacional de Alfabetización Encuentro: se ha puesto en marcha en el año 2004 desde el Ministerio de Educación de la Nación en convenio con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en el marco de la Década por la Alfabetización 2003-2012 declarada por las Naciones Unidas. El mismo estuvo orientado a personas de quince años y más, y se llevó a cabo por alfabetizadores voluntarios, con cartillas elaboradas para la enseñanza de cada una de las letras del abecedario, desde vinculaciones directas entre grafemas y fonemas. El programa “Yo, Sí Puedo”: creado por la Cátedra de personas jóvenes y adultas del Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC), dependiente del Ministerio de Educación de la República de Cuba, con sede en La Habana. Llega a nuestro país a través de UMMEP en el año 2003 y se difunde en diversos organismos sociales. Plantea tres etapas para la enseñanza de la lectura y la escritura en jóvenes y adultos, implementadas a lo largo de tres meses a través de *tele-clases* y un voluntario *facilitador*. Ellas son: a. Adiestramiento (comprende las diez primeras clases. Se realiza un trabajo visual y motriz, se enseñan las vocales y la representación gráfica de los números del 1 al 30); b. Enseñanza de la lectura y la escritura (comprende cuarenta y dos clases en las que se enseña cada letra a la cual le corresponde un número); c. Consolidación (prevé trece clases dedicadas a la ejercitación y evaluación del aprendizaje. Esta etapa tiene por objetivo la fijación de conocimientos a través de ejercicios de repaso y redacción.

dada su inadecuación para las áreas rurales [...] Considerando que la población analfabeta y al margen del sistema escolar es por lo general la más pobre entre los pobres, la que enfrenta los problemas más críticos de necesidades básicas insatisfechas, la educación una de ellas –las políticas y medidas tomadas en nombre de la equidad social deben priorizar dichos sectores y grupos y hacerlo con políticas integrales, económicas y sociales y no sólo educativas–. (2008: 23)

## **Conocimientos sobre cultura escrita en personas jóvenes y adultas. Disponibilidad y acceso**

Una serie de investigaciones de los últimos años indagan los conocimientos sobre la cultura escrita que poseen adultos de nula o baja escolaridad, y sus consecuencias en la vida cotidiana (Kalman, 2003, 2004; Niño Murcia, 2009, Zavala, 2005). Retoman la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (Jouve-Martin, 2009; Street, 1984, 2005 citado por Lorenzatti, 2009 y Street, 2009) para dar cuenta de los usos de cultura escrita que ponen en juego las personas al desenvolverse en el mundo social.

Kalman (2003a, 2003b y 2004) intentó dar respuesta a cuáles son las prácticas de lengua escrita de personas con baja o nula escolaridad identificables en los diferentes espacios locales, cuáles son las prácticas de lengua escrita que las mujeres valoran y desean aprender, cómo vinculan las mujeres su conocimiento del mundo social con el mundo de la lengua en diferentes contextos comunicativos. A través de encuestas y entrevistas a mujeres de cuatro generaciones, la investigadora revisa eventos de los últimos cuarenta años para describir la expansión de la cultura escrita en la

comunidad, en cuanto a los conceptos de “disponibilidad” y “acceso”.<sup>3</sup> Su trabajo amplía el campo de conocimiento en torno a pensar la cultura escrita como práctica social, constitutiva de un contexto social amplio. Asimismo, recupera los conocimientos de las mujeres en torno a la lectura y la escritura y su participación en las prácticas locales de cultura escrita, las cuales muchas veces no son reconocidas como tales ni por ellas mismas ni por las demás personas del entorno. Su trabajo aporta numerosas propuestas de intervención que han sido trabajadas por ella y su equipo en experiencias de alfabetización de personas adultas: la identificación de los conocimientos previos de los educandos, la importancia de contemplar las prácticas comunicativas locales (orales y escritas), el trabajo atendiendo a la heterogeneidad de los grupos en cuanto a conocimientos y trayectoria, enriqueciendo el intercambio y los procesos de ayuda mutua entre compañeros, la implementación de propuestas de lectura y escritura por uno mismo, lectura y escritura entre varios, lectura y escritura de textos públicos significativos y contextualizados desde una función comunicativa real, la reflexión sobre el vínculo entre la lengua escrita y la oralidad, el énfasis en la comprensión, la reflexión, la autonomía, la expresión, la producción, la revisión de textos.

Desde la misma perspectiva y siguiendo las investigaciones de Kalman, Aravedo Reséndiz (2007) también plantea recomendaciones de prácticas sociales vinculadas al lenguaje escrito en el trabajo con adultos en proceso de alfabetización; prácticas pedagógicas situadas que impliquen: actividades de lectura y escritura vinculadas a la historia

---

3 *Disponibilidad* hace referencia a la presencia fija de los materiales impresos y a la infraestructura para su distribución, refiere a las condiciones materiales para la práctica de la lectura y la escritura; mientras que *acceso*, tiene que ver con las oportunidades para participar en eventos de lengua escrita, refiere a las condiciones sociales para hacer uso y apropiarse de ellas (Bonilla, 2003; Kalman, 2003 y 2004).

de vida de los estudiantes, el uso del lenguaje escrito para la resolución de situaciones auténticas de la vida cotidiana, la colaboración entre los asistentes a los centros para la producción de escrituras, el reconocimiento de la heterogeneidad en los procesos de aprendizaje de cada uno, el descarte de la aplicación de un “método único”, el rechazo a los procesos de codificación, la promoción del análisis y la construcción de sentido en los textos que se producen, la participación real en actos de lectura y escritura (a través de lectura de libros y periódicos, elaboración de cartas y tarjetas, consulta de calendarios, entre otras), la implementación de estrategias didácticas que articulan los contenidos a enseñar con las necesidades, intereses y expectativas del grupo.

Desde la Universidad Nacional de Córdoba, Lorenzatti (2009) continúa la misma línea de investigaciones, desde una indagación acerca de los modos de apropiación de los conocimientos sobre cultura escrita que poseen los adultos a partir de su inserción en diferentes espacios sociales, para desmitificar la mirada construida socialmente acerca de los analfabetos como “ignorantes e incapaces”. Analiza los conocimientos, las prácticas sociales y los usos escolares de cultura escrita en adultos de baja o nula escolaridad. El estudio aporta elementos teóricos para comprender cómo personas que nunca fueron a la escuela o tuvieron que abandonarla por diferentes motivos en los primeros años, son “sujetos letrados” que tienen numerosos conocimientos acerca de la cultura escrita. Las evidencias de su estudio muestran cómo las prácticas escolares están sumamente alejadas de las prácticas sociales de literacidad, generándose un “abismo” entre ambas: mientras que en el mundo social los sujetos estudiados leen y escriben para realizar trámites bancarios, comerciales, reclamos jurídicos; en la escuela copian del pizarrón, escriben lo que les dicta la maestra, silabeán, sonorizan, descifran, decodifican, recortan figuras, pegan

imágenes y colorean, completan palabras u oraciones desde un “uso escolar” y no social.

En la escuela “la apropiación de la cultura escrita se convierte en una actividad abstracta, individual y descontextualizada, que favorece el ‘sin sentido’ de la escritura” (Lorenzatti, 2009: 223); una práctica centrada en la transcripción de fonemas a grafemas desligada de la función comunicativa que el lenguaje escrito asume fuera de la escuela, desconociendo la apropiación de conocimientos que los sujetos desarrollan fuera del ámbito escolar. Las lecturas que se realizan fomentan el deletreo de oraciones, generalmente en forma individual. Los hallazgos centrales de la investigación evidencian la ruptura entre los conocimientos y usos de la lengua escrita en el mundo social y lo que el sujeto lee y escribe en la escuela. La escritura como objeto de enseñanza en los espacios educativos de adultos se cosifica y reduce a la mera transcripción de fonemas en grafemas, lo que converge con los estudios detallados en el apartado anterior. Esta desarticulación entre el uso social de la lengua escrita y el escolar podrían alimentar la sensación de fracaso en algunos sujetos, según la investigadora. La lectura y escritura entendidas como deletreo y silabeo refuerzan en los adultos la idea de que esa es la única manera de leer y escribir, “consolidando percepciones sobre sus posibilidades individuales de apropiación de la cultura escrita en el aula” (*ibid.*: 284).

Investigaciones actuales en Brasil (García Muniz y Espíndola, 2013) y en Portugal (Dionisio, 2013) indagan acerca de qué realizan personas poco o no escolarizadas con la lectura y la escritura.<sup>4</sup> Las investigaciones de Espíndola y García

---

4 He tenido contacto con las investigaciones de dichas autoras en el XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, que se llevó a cabo en Puebla, México, del 11 al 14 de septiembre de 2013. Los detalles que se describen aquí pertenecen a lo expuesto en las mesas redondas y conferencias en las que las autoras han participado, material aún no editado.

Muniz se interrogan acerca de qué experiencias de lectura y escritura poseen personas poco escolarizadas en su vida cotidiana, cómo se insertan en el mundo escrito, cómo la lectura atraviesa sus vidas, se preguntan qué es lo que las personas no alfabetizadas hacen con la lectura y la escritura y qué es lo que la lectura y la escritura hacen con ellas. Retomando aportes de Bajtin y Lahire, Espíndola y García Muniz (2013) analizan la experiencia que poseen como lectoras mujeres migrantes internas que se desempeñan como empleadas domésticas y las imágenes sociales que han construido acerca de qué se lee y cómo se lee. Se preguntan, a la vez, por el lugar, el sentido, las apropiaciones y los usos sociales de la escritura que llevan a cabo participantes de un programa de alfabetización<sup>5</sup> en un asentamiento del Movimiento Sin Tierra, localizado en el Municipio de Assu, Brasil. Los hallazgos de ambas investigaciones muestran cómo, aunque las personas implementan usos diversificados y eficientes de la lectura y escritura en la vida cotidiana familiar, laboral y religiosa (suelen realizar comandas, llenar formularios y facturas, leer la biblia), no reconocen estas prácticas como actividades de lectura y escritura. Su perspectiva de legitimidad está vinculada exclusivamente a la escuela que les ha sido negada. Manifiestan prejuicios en relación con la visión de sí mismas como “*analfabetas*” y consideran que “*no saben nada*”, que “*tienen un problema*”, que “*hacen las letras por la mitad*”, que “*son nada*”. Las personas participantes de programas de alfabetización, además, manifiestan que al pasar el tiempo “*no recuerdan*” cómo se leía y escribía. Aunque leen y escriben muchas cosas, las investigadoras mencionan que los alfabetizando afirman: “*yo no sé leer ni escribir*”. Estos datos muestran la legitimación hacia los modos “*escolares*”

---

5 Programa Brasil Alfabetizado en asociación con el gobierno del Estado de Rio Grande do Norte y el Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – BB Educar, de la Fundação Banco do Brasil.



y hacia las propuestas de decodificación y descifrado que implementan los programas de alfabetización, considerándose que si no se aprendió es porque ellos mismos “se han olvidado” (nuevamente la culpabilización a sí mismos), y no porque dichos programas “fallen” en sus premisas y modos de intervención. Las investigaciones de las autoras brasileñas plantean la necesidad de reconocer y comprender la multiplicidad de formas de escribir que pueden construir personas con ningún o pocos años de escolaridad, habiendo diversos modos de “ser letrado”. Concluyen que reflexionar acerca del proceso de aprendizaje de la lengua escrita en esta población se torna fundamental para la elaboración de políticas públicas para la escolarización de jóvenes y adultos, que atiendan a la pluralidad de sus necesidades de aprendizaje y a las historias que han construido a lo largo de sus vidas con respecto a la alfabetización.

Lourdes Dionisio (2014), del Instituto de Educação de la Universidade do Minho, indaga el lugar de la lectura y la escritura en la vida de adultos poco escolarizados desde lo que denomina “historias de literacidad”: ¿Cómo se posicionan los sujetos adultos sin escolarización en su pasaje por la vida contemporánea? ¿Cómo son desafiadas y transformadas las prácticas vernáculas de usos y textos por adultos con poca escolarización? ¿Cómo se manifiesta la apropiación de prácticas identitarias de los “outsiders”<sup>6</sup> de las comunidades letradas?, son las preguntas que guían sus trabajos. Discute el concepto de exclusión de estos individuos, planteando que todas las personas han construido saberes letrados a partir de sus experiencias de vida, existiendo una “confrontación de literacidades”: los usos informales y vernáculos, por un lado, y los usos formales e institucionales,

---

6 La autora denomina con este término a “los que quedan afuera”, utilizando la palabra en el idioma inglés.

por el otro. Plantea la puesta en juego de diversas literacidades en distintos dominios de la vida de los individuos (cotidiano familiar, laboral, educativo), siendo posible el “ser letrado” en un dominio de prácticas y no en otros. El objetivo de sus estudios es reconstruir trayectorias de literacidad en personas con por lo menos cuatro años de escolaridad, reunir evidencias sobre el lugar que ocupan en la vida de las personas la lectura y la escritura, entendiendo ambas como actividades sociales complejas, que ocurren en relaciones sociales también complejas, marcadas por relaciones de poder e historicidad. En las entrevistas que realiza predominan por parte de los sujetos pedidos de disculpa por no saber leer y escribir, así como conflictos en las personas acerca de quiénes son y quiénes “deben ser” con respecto a las prácticas letradas.

La autora narra múltiples historias de lectura y escritura de personas adultas con poca o nula escolaridad en Portugal. Afirma que las identidades letradas de los sujetos, en relación con sus lenguajes, sus modos de acceder, usar y valorizar los textos se reconstruyen en la participación en eventos de literacidad que ocurren en las diferentes esferas, tanto en lo que la autora denomina *prácticas de literacidad dominante* (próximas a las instituciones formales como la escuela), como en las *prácticas vernáculas*, generalmente poco valoradas por estar enraizadas en la experiencia cotidiana. Desde historias de vida situadas y transformadas, recupera el lugar que la lectura y la escritura ocupan en la vida de algunas personas adultas, identifica los efectos de los procesos educativos en ellas, así como el contenido y las finalidades de lo que escriben y leen en su vida cotidiana más allá de la escuela. Ingresar al mundo letrado de los sujetos para contribuir a desarticular la idea de que las prácticas de uso de textos se reducen a técnicas y capacidades adquiridas de una vez y para siempre en un momento dado de la vida, para presentarlas como actividades sociales variables

y complejas que ocurren en relaciones sociales también complejas y “sin fin” (Dionisio, 2014). Postula, desde la perspectiva de Cassany, que las prácticas letradas de cada comunidad cultural controlan las representaciones sociales sobre lo que se debe leer, cómo y por qué, y dichas representaciones, a su vez, marcan creencias y valores sobre la lectura y la escritura. La autora concluye planteando la necesidad de políticas y programas que consideren los procesos individuales y sociales de relación con lo escrito que toda persona ha transitado, haya o no haya ido a la escuela.

Investigaciones cualitativas de casos también han indagado cuáles son los saberes letrados en personas con baja o nula escolaridad en el Estado de Michoacán, México. María Leticia Galván Silva e Irán Guerreño, investigadoras del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), contribuyen con evidencia empírica acerca de los saberes letrados que personas adultas sin escolaridad han construido a lo largo de sus vidas. Galván (2014), a partir de un proyecto de indagación sobre usos de cultura escrita en diversas comunidades del Estado de Michoacán, identifica usos prácticos cotidianos con relación a la lectura y la escritura para situaciones particulares de la vida familiar: compra y venta de productos, manejo de documentación de identificación o personalidad jurídica; lectura de subtítulos de películas, lectura o escritura de recetarios, anotaciones sobre deudas, entre otras. Plantea como fundamental que todo proceso alfabetizador integre la valoración de los saberes letrados aprendidos a lo largo de la vida de las personas, en vinculación con otros saberes adquiridos por su experiencia en múltiples situaciones sociales, para contribuir a fortalecer la valoración social que se tiene hacia las personas adultas sin certificación de escolaridad y, por tanto, hacia sus saberes letrados.

Guerrero (2014), por su parte, ilustra la construcción de saberes letrados a lo largo de la vida de toda persona a través del caso de Sonia, quien se dice analfabeta y, en la búsqueda de espacios que le permitan aprender, llega al taller *Más que computadoras* en el marco de un programa del CREFAL, el cual promueve eventos de cultura escrita incorporando tecnología. Enfatiza la noción de alfabetización como un auténtico proceso de conocimiento, como una práctica social que implica ser practicante de la cultura escrita en el mundo. Ser alfabetizado es mucho más que leer y escribir para poder utilizar el “código” o para firmar un documento; implica participar en el mundo social a través de prácticas de lectura y escritura, como proceso continuo e inacabado. La autora, al dudar acerca del supuesto analfabetismo de Sonia, la incluye en el taller, le muestra permanentemente lo que ella sí sabe, las ideas y conocimientos acerca del sistema de escritura que ha construido, en una participación en situaciones de lectura y escritura a través del uso de la computadora que generan transformaciones progresivas en torno a la visión que Sonia tiene de sí misma como lectora y escritora, así como en torno a su proceso de apropiación de la cultura escrita.

Estos estudios socioculturales poseen gran riqueza, dado que buscan comprender fenómenos relacionados con procesos de apropiación de la lectura y la escritura por parte de los sujetos, recuperando sus conocimientos, los contextos de uso y las prácticas culturales en las que están inmersos, enfatizando la vinculación de las prácticas letradas en relaciones de poder y distribución desigual de los saberes. Aportan conocimiento acerca de las condiciones de acceso y las formas de participación en eventos de cultura escrita por parte de la población estudiada, tanto dentro como fuera de la escuela. A su vez, construyen conceptos desde una lógica de investigación intensiva, interpretativa, una

mirada que permite describir los contextos en los que los sujetos participan para la construcción de conocimientos y los saberes letrados que han construido en dichos contextos.

## La mirada cognitiva: estudios sobre conciencia fonológica

En las últimas dos décadas también se han realizado investigaciones sobre procesos de alfabetización en adultos desde la Psicología Cognitiva, intentando adentrarse en la “caja negra” de los sujetos, identificando procesos neurolingüísticos que se ponen en juego en la adquisición del “código alfabético”. Las mismas se centran en las competencias y habilidades asociadas a procesos de lectura y escritura, considerando el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica como precursoras de la alfabetización. La conciencia fonológica alude a la capacidad de los sujetos para analizar explícitamente la estructura fonológica de las emisiones orales, con el conocimiento de las correspondencias grafema-fonema (Borzzone de Manrique y Signorini, 2002); implica la capacidad de analizar las palabras en las diferentes unidades lingüísticas que las constituyen (sílabas, unidades intrasilábicas y fonemas) y manipularlas (Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia Justicia, 2002). Algunas de las investigaciones se proponen encontrar el efecto de variables léxicas y subléxicas (categoría léxica, frecuencia léxica, categoría gramatical y longitud de palabra) en la adquisición de la lectura en adultos neolectores en una lengua “transparente” como el castellano (Carpio Fernández y Justicia Justicia, 2000). Buscan validar el modelo de la “Doble Ruta”<sup>7</sup> en adultos neolectores, es decir, en los estados

---

7 El Modelo de la Doble Ruta en la lectura considera que se puede acceder al significado de una palabra mediante dos rutas alternativas: de forma directa o visual, o indirecta-fonológica, por reglas

iniciales de aprendizaje de la lectura. La construcción de los datos se da a partir de la implementación de pruebas de lectura de palabras, “no palabras” (secuencia de letras pronunciables, pero ilegales en español) y “pseudopalabras” (combinaciones legales, pero sin significado). Se realizan análisis bifactoriales de varianza (ANOVA), considerando como variable dependiente el porcentaje medio de aciertos en la lectura de palabras. La realización de lecturas silábicas, repetición de sílabas o falta de correspondencia fonemagrafema es considerado como “lectura errónea” de parte de los sujetos. Los mismos investigadores realizan estudios con el objetivo de comprobar si un programa de enseñanza de la lectura mediante un método fonético permite que un grupo de adultos analfabetos consiga las habilidades de decodificación necesarias para la lectura y si la ejecución lectora mejora cuando el entrenamiento en lectura se combina con un entrenamiento en clasificación de sonidos. Se realiza la selección de la muestra a través de la aplicación del Test de Evaluación de Procesos Lectores (PROLEC) y el Test de Inteligencia Beta. Se trabaja con tres grupos de adultos analfabetos en veintidós sesiones de “entrenamiento” durante seis meses. Uno de los grupos es entrenado en lectura, otro en lectura alfabética y conciencia fonológica y el tercero permanece como control, sin ser sometido a ningún entrenamiento específico. La variable dependiente es el porcentaje de error en una prueba de lectura de palabras. Los resultados muestran diferencias significativas en el porcentaje de “errores” cometidos en los tres grupos, lo que para los autores confirma la hipótesis de que la combinación del entrenamiento en conciencia fonológica con la lectura

---

de correspondencia grafema-fonema. Algunos autores consideran que la diferencia entre un “buen lector” y un “mal lector” está en saber utilizar o no la ruta fonológica, en tener automatizadas las reglas de correspondencia grafema-fonema en función de que hayan recibido una instrucción explícita en dichos procesos (Alegria, Pignot y Morais en Carpio Fernández y Justicia Justicia, 2000).

mediante un método alfabético produce poderosos efectos en la ejecución lectora (Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia Justicia, 2002).

Öney y Durgunaglu (2005 citado por Benítez y Borzone, 2010) encontraron diferencias en las habilidades de conciencia fonológica como predictora del desempeño en lectura y escritura. Plantean que las lenguas tienen un peso particular en las competencias consideradas para establecer el perfil cognitivo en los adultos. Afirman que los resultados muestran que, al igual que ocurre en los niños, la variable conciencia fonológica es crucial para la adquisición de la lectura y la escritura. Morais y Alegría (2005), en esta misma línea, a través de estudios que relacionan las habilidades de conciencia fonológica y el rendimiento en lectura, encuentran dificultades en adultos analfabetos para el desarrollo de la conciencia fonológica. Sus estudios muestran que los adultos analfabetos tienen más facilidad para realizar tareas en las cuales deben identificar y segmentar sílabas que en aquellas vinculadas a la reflexión sobre los fonemas, dependiendo la conciencia fonémica de la instrucción explícita del código alfabético (De Gelder, Vroomen y Bertelson, 1993 citado por Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia Justicia, 2002b; Morais *et al.* 1979; Morais, Bertelson, Cary y Alegría, 1986). Para poner a prueba dicha hipótesis, Morais *et al.* (1979) realiza un estudio para medir si la capacidad de manipular segmentos del habla se desarrolla espontáneamente, para lo cual se toman pruebas de habilidades fonológicas de palabras y no palabras a grupos de adultos portugueses alfabetizados y no alfabetizados. Al encontrar diferencias entre ambos grupos, se concluye que la conciencia fonológica es consecuencia del aprendizaje de la lectura en un sistema alfabético. Desde esta misma línea y citada en el mismo trabajo de Carpio Fernández, Defior Citoler y Justicia Justicia (2002b), se realiza en China

una investigación que compara el efecto del aprendizaje de la lectura en dos diferentes sistemas de escritura del chino (uno logográfico y uno fonográfico) sobre la conciencia fonémica en adultos. Los resultados muestran que solamente los sujetos enseñados en un código alfabético son capaces de hacer operaciones de sustracción y de adición de fonos. Concluyen, en el mismo sentido que Morais y colaboradores, que el aprendizaje de un sistema alfabético influye en el desarrollo de la conciencia fonológica.

En nuestro país, Benítez y Borzone (2010) retoman esta línea de indagación, estudiando los perfiles lingüístico-cognitivos en lectura y escritura de jóvenes y adultos con bajo nivel de escolarización. Administran pruebas psicológicas y neuropsicológicas a sujetos de entre catorce y sesenta y siete años que concurren a escuelas primarias de adultos en la Ciudad de Buenos Aires: el Test Wais III, Escala de Inteligencia Wechsler para Adultos y pruebas de habilidades de procesamiento fonológico, comprensión y producción de discurso oral. Las mismas indagan las habilidades llamadas “básicas” como el reconocimiento de palabras, y “superiores” como habilidades de comprensión y producción textual. Exploran también el procesamiento fonológico en grupos de jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización atendiendo a sus habilidades para codificar, retener en la memoria operativa y producir una señal de habla, a través de tareas de repetición de pseudopalabras, consideradas indicadoras de procesos perceptivos y representacionales básicos para el aprendizaje de vocabulario, procesamiento del habla, lectura y escritura. Sus resultados concluyen, por un lado, que se comprueba la estrecha relación existente entre ciertas habilidades de procesamiento fonológico y las habilidades de lectura y escritura de palabras, en consonancia con los descubrimientos realizados en niños en torno al hecho de que las primeras (sensibilidad fonológica, codificación fonológica en la memoria operativa



y recuperación de los códigos fonológicos de la memoria a largo plazo) juegan un papel fundamental en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por otro lado, afirman que los adultos “iletrados” tienen mayores dificultades para procesar estímulos de habla que adultos que han avanzado en su proceso de alfabetización. Como lineamientos curriculares para la alfabetización de jóvenes y adultos que pretendan ser “comprensivos y eficaces”, proponen en consecuencia el entrenamiento en habilidades neuropsicológicas (memoria, organización viso-espacial, abstracción), habilidades de procesamiento fonológico y habilidades superiores de producción y comprensión del discurso oral. En una reciente publicación (Benítez y Borzone, 2012b), las mismas autoras refieren a los resultados de sus investigaciones sobre las estrategias de lectura y escritura de jóvenes y adultos iletrados que inician su proceso de alfabetización. Tras administrar una serie de pruebas de conciencia fonológica y una prueba de lectura y escritura de palabras a un grupo de treinta jóvenes y adultos iletrados, postulan como resultados que en dicha población el patrón de aprendizaje es el mismo que en los niños en cuanto al predominio de estrategias fonológicas.

Los antecedentes que abordan las habilidades en conciencia fonológica convergen en señalar que los procesos fonológicos y las reglas de correspondencia grafema-fonema van unidos en la adquisición de un sistema autónomo de lectura, por lo que es necesaria la enseñanza explícita de las reglas de correspondencia fonema-grafema y la segmentación del habla en sus unidades en los espacios de alfabetización de jóvenes adultos. Postulan que los adultos con bajo rendimiento se asemejan a los niños con dificultades lectoras, quienes recurren a las vías léxicas directas frente a los “errores” de procesamiento fonológico. Siguiendo a Quinteros (1997), esta posición pareciera considerar el aprendizaje del sistema de escritura como si se tratase de la

adquisición de una información “externa”, la toma de conciencia de un conocimiento ya adquirido por el hablante cuyo acceso no conlleva ningún tipo de transformación del mismo. Implicaría la concepción del sistema de escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, cuyas vinculaciones deben ser aprendidas por el sujeto. Los estudios se centran en la respuesta a determinados estímulos tras un entrenamiento que apunta a habilidades de memoria, reconocimiento y asociación de fonemas y grafemas. Lo que se mide en este tipo de estudios es si los niños son capaces o no de reconocer o producir ciertas unidades predeterminadas por el experimentador, sin analizar el tipo de errores cometidos por los niños (Vernon, 1997), lo que daría pistas acerca de su modo de pensamiento acerca del fenómeno de indagación. Aunque hacen referencia a procesos de lectura y escritura, se centran mayormente en actividades de lectura por parte de los sujetos, así como verbalizaciones orales con pedido de omisión de fonemas, sin proponer situaciones de escritura. Es decir, predicen posibilidades de escritura a partir de evaluaciones de lectura y descifrado.

## **Investigaciones sobre procesos de alfabetización desde la perspectiva psicogenética**

Desde finales de los años setenta se han desarrollado numerosas investigaciones desde la perspectiva psicogenética sobre la construcción del sistema de escritura por parte de niños y niñas en diferentes países (Ferreiro, 1986, 1994; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Ferreiro y Teberosky, 1979; Grunfeld, 2012; Kaufman, 1988; Molinari, 2007; Quinteros, 1997, 2004; Teberosky, 1982; Tolchinsky y Levin, 1982; Vernon, 1991, 1997, 2004; Zamudio, 2008). Estas investiga-

ciones han dado un giro a la comprensión de la escritura como un sistema de representación que requiere ser comprendido por los sujetos, han contribuido a echar luz sobre los procesos constructivos que los niños ponen en juego en la apropiación del sistema de escritura como un nuevo objeto de conocimiento, con la intención de comprender la evolución de los sistemas de ideas que ellos elaboran sobre la naturaleza de ese objeto social. Sus descubrimientos acerca de la psicogénesis de la lengua escrita han puesto en evidencia la progresión regular en los niños en su modo de conceptualizar la lengua escrita, que va de etapas presilábicas al reconocimiento de principios alfabéticos en nuestras escrituras. Dichas autoras han denunciado las dificultades que aparecen en las aulas al predominar la visión que los educadores como adultos ya alfabetizados poseen sobre el sistema de escritura (sin partir de las conceptualizaciones que los niños tienen sobre el mismo); la confusión existente entre el escribir y el dibujar letras, y la reducción del conocimiento del lector al conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional. Ello conlleva la generación de propuestas didácticas de descifrado, copia, memorización y repetición, considerándose la escritura como un código, una técnica de transcripción. El desconocimiento de los educadores del proceso de aprendizaje de este sistema por parte de los niños es un factor de fracaso escolar.

En el año 1983, Emilia Ferreiro lleva a cabo una investigación sobre la base de las anteriores, en relación con el conocimiento que los adultos no alfabetizados tienen del sistema de escritura. La misma trabajó con sujetos que nunca habían concurrido a la escuela, con la convicción de que las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura poseen un origen extraescolar, y el propósito de encontrar la lógica de los sistemas de ideas y su progresión en los adultos. Los siguientes interrogantes fueron centrales: ¿Se encontrarán en los adultos

conceptualizaciones similares a las de los niños? ¿Algunos de los niveles de conceptualización evidenciados por los niños estarán ausentes en los adultos y cuáles de ellos? ¿Cuál será el grado de heterogeneidad que se encontrará en los adultos? Y en caso de encontrar conceptualizaciones diferentes a las de los niños, ¿cómo comprender la filiación entre unas y otras? Se implementaron tareas idénticas a las propuestas en las investigaciones con niños para poder conservar la dimensión comparativa. Las mismas implicaron: clasificación de material gráfico en términos de legibilidad, interpretación de partes de una oración escrita y de una transformación efectuada sobre la misma, interpretación de textos breves acompañados de imágenes, escritura del nombre propio y análisis de sus partes, interpretación de actos de lectura y escritura, interpretación de textos en contextos reales, determinación de las separaciones necesarias de una oración con escritura continua. Se demostró la existencia de conceptualizaciones semejantes y diferentes en niños y adultos (Ferreiro, 1986; Ferreiro *et al.*, 1983). Se han reencontrado las mismas respuestas en niños y adultos en relación a: el análisis de las partes del nombre propio; formas de escritura pre-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas; la manifestación de los mismos requerimientos de cantidad mínima y variedad interna; similar distinción entre “lo que está escrito” y “lo que se puede leer”; dificultades similares para manejar las relaciones entre el todo y las partes al nivel de la palabra escrita. Las mayores diferencias entre ambas poblaciones son: la ausencia en los adultos de los niveles de respuesta más primitivos presentes en los niños; la existencia de una fuerte distinción entre las grafías letras y las grafías números en los adultos, que los niños no poseen; una comprensión de las segmentaciones del texto casi ausente en los niños; una comprensión de las funciones sociales de la lengua escrita que los niños no poseen en igual grado.

Las investigaciones propias de maestría y doctorado (Kurlat, 2011, 2014, 2016; Kurlat y Perelman, 2012) retoman las indagaciones anteriores desde una epistemología constructivista, con el propósito de comprender cómo se producen los procesos de apropiación de la lengua escrita en la población joven y adulta, cuáles son las conceptualizaciones sobre el sistema de escritura que construyen jóvenes y adultos que participan en espacios de alfabetización inicial, cuál es la especificidad en la construcción del sistema de escritura en esta población, cómo se encarnan aspectos de la exclusión social y educativa en los procesos de construcción del sistema de escritura, qué aspectos psicosociales y didácticos contribuyen o dificultan los procesos de cambio conceptual, como restricciones a la génesis en la adquisición de la escritura. En este sentido han buscado: contribuir a un área de vacancia en el área, echando luz a los procesos de interiorización –en clave vigotskiana– involucrados en la construcción del sistema de escritura, aspectos no abordados por los nuevos estudios de literacidad y negados en los programas de alfabetización existentes; y discutir las perspectivas de conciencia fonológica como sustento de las políticas de educación de personas jóvenes y adultas. La perspectiva psicogenética constructivista, en discusión con la perspectiva cognitiva, entiende la conciencia fonológica como un punto de llegada, reconociendo una génesis que se construye en interacción con la escritura y no desde un análisis de la oralidad sobre sí misma (Castedo y Torres, 2012). Para la perspectiva psicogenética, la apropiación del sistema de escritura implica un proceso de conceptualización cuyo desarrollo conlleva la reestructuración de la oralidad, la construcción de un subsistema lingüístico con su propia especificidad, como modo alternativo y gráfico de comunicación.

Las propias investigaciones describen posibles caminos de escritura que transita toda persona que aprende a leer

y escribir; invitan a pensar los procesos de alfabetización de personas jóvenes y adultas como una trenza de tres hebras: los niveles de conceptualización sobre el sistema de escritura convergentes con los conocidos en niños como primera hebra, cuyos caminos de construcción muchas veces aparecen laberínticos, anudados, entrecruzados por las “marcas de exclusión” y “marcas de enseñanza”, que constituyen la segunda y tercera hebra de dicho proceso (Kurlat, 2011; Kurlat y Perelman, 2012), y visibilizan la compleja urdimbre y trama de procesos psicosociales y didácticos involucrados en los procesos de apropiación del sistema de escritura (Kurlat, 2014, 2016), fundamentales para sustentar propuestas de alfabetización y de formación de educadores en el área.

## **Propuestas y programas de alfabetización de personas jóvenes y adultas en la actualidad: necesidad de recuperar los caminos de escritura y sus sentidos**

La mayoría de las propuestas de alfabetización de personas jóvenes y adultas vigentes continúan centradas en métodos analíticos o sintéticos. Los primeros parten de unidades con significado (palabras o frases), que se descomponen progresivamente hasta alcanzar unidades menores. Los segundos parten de elementos sin significación para ser combinados en estructuras con significado; pudiendo ser alfabéticos, fonéticos o silábicos. Ambos ignoran las funciones comunicativas de la lengua, presentando al sistema alfabético como si cada letra representara un sonido diferente, “sin polivalencias de tipo poligráfico o polifónico” (Ferreiro, 1987). Con frecuencia se excluyen los procesos sociales y personales que llevan adelante los participantes en relación con la lengua escrita; considerando el aprendizaje como un paso mecánico de un contenido a otro, como mera

transcripción de un código y adquisición de una técnica de asociación entre letras-números y fonemas. Ignoran que se trata de prácticas sociales del lenguaje, presentando al sistema alfabético como si cada letra representara un sonido diferente, buscando la fijación de asociaciones letra-sonido de parte del sujeto, en una actitud contemplativa, memorística, de asociación perceptiva.

Desde lo desarrollado hasta aquí, pueden reconocerse las perspectivas que “dividen aguas”:

- » Entre cuantificar frecuencia de “errores” o considerar “procesos constructivos”.
- » Entre promover el “adiestramiento-entrenamiento” en la memorización y sonorización de letras o procesos de apropiación del sistema de escritura en contextos de interacción con el lenguaje escrito.
- » Entre interpretar “pseudopalabras” o textos con sentido social y comunicativo.
- » Entre enseñar un código de transcripción de fonemas a grafemas o la reflexión sobre la escritura como sistema de representación.

Los “versus” anteriores implican una concepción de sujeto que aprende, una concepción de la escritura, la lectura y de su enseñanza en consecuencia. Son concepciones pedagógicas, didácticas y, sobre todo, desde nuestro punto de vista, políticas.

Las intervenciones que implican la asociación directa entre grafemas y fonemas niegan las hebras de la trenza: los procesos de conceptualización “más genuinos” entrelazados con las “marcas de exclusión” y las “marcas de enseñanza” que hemos

construido en investigaciones previas; niegan al sujeto que está aprendiendo a leer y escribir, niegan sus caminos de escritura, sus intentos de apropiación de la lengua escrita.

En las sociedades letradas, estamos inmersos en la cultura escrita desde el nacimiento y hasta la muerte. Esto quiere decir que, siguiendo los criterios de continuidad, simultaneidad de propuestas y progresión, la alfabetización se desarrolla a lo largo de todos los niveles educativos. Está determinada por diversos procesos culturales y circunstancias personales, se da tanto dentro como fuera de la escuela, es “más que leer y escribir”, involucra prácticas culturales y relaciones sociales, usos y conocimientos que promueven la participación de los sujetos en las sociedades letradas. Asumimos la perspectiva que sostiene que leer es comprender, construir sentido entre lo que el texto dice y lo que el lector le aporta al texto. No es decodificar la letra impresa (o en el caso del escritor, dibujarla o tipearla correctamente), sino algo mucho más complejo y profundo: significa construir sentido, ya que el lenguaje escrito es un sistema de representación, no un código. Leer hace posible la integración en una comunidad de lectores y escritores, y la apropiación paulatina de las prácticas sociales del lenguaje.

Formarse como escritor, como plantea Kaufman (2007), no es “saber las letras y sus sonidos”, sino que implica apropiarse de la lengua escrita de una sociedad, conocer qué es lo que las marcas gráficas representan, participar en prácticas en las que se aprenden, simultáneamente, cuestiones vinculadas con el lenguaje escrito (características de los géneros a los que pertenecen los textos que circulan socialmente, cuestiones de coherencia textual, entre otras) y el sistema de escritura (las letras, otros signos y las relaciones entre ellos). Algunos modos de leer son previos a la lectura convencional y constituyen pasos previos para ser un lector. Dejar al estudiante únicamente con la información de



las letras y los sonidos, es decir, con el “culto a las letras” (Kurlat, 2014, 2016), le permite sonorizar, pero no leer ni escribir. Para construir el significado de un texto se ponen en juego variadas estrategias que van más allá del mero conocimiento de las letras y los sonidos.

Los sujetos necesitan interactuar con la lengua escrita, sumergirse en prácticas de lectura y escritura contextualizadas, necesitan *pensar la escritura y hacer uso de ella para la reflexión*. Sus caminos de escritura evidencian intentos de capturar desesperadamente *sus letras*, de comprender qué representan esas marcas. Es fundamental seguir su lógica de pensamiento, recuperar lo que sí conocen, cuáles son sus estrategias lectoras, cuáles los textos de circulación social con los que interactúan en la vida cotidiana, cuáles sus ideas acerca de lo que la escritura representa y ofrecerles situaciones de lectura y escritura con sentido social, real y comunicativo. La formación docente continua y especializada en el área es urgente y necesaria, para promover la formación de lectores y escritores autónomos, que puedan bucear con placer y seguridad en la cultura escrita de la sociedad en la que están inmersos, en procesos de alfabetización creciente y progresiva a lo largo de toda la vida.

Desde este enfoque no se postula una “alfabetización en seis meses, treinta clases, veinte cartillas”, sino que se considera a la alfabetización como un proceso de apropiación de la lengua escrita en relación con la multiplicidad de usos sociales en los que la misma está inmersa, un proceso de naturaleza lingüística que conlleva el desarrollo de procesos cognitivos de lectura y escritura y de prácticas culturales que los constituyen (Zamero *et al.*, 2009) en un proceso que comienza con el nacimiento y solo termina con la muerte. Lejos de ser habilidades o estrategias neutras, la lectura y la escritura son prácticas del lenguaje, adquiridas por participación en las comunidades en las que se ejercen esas prácticas.

La alfabetización involucra en forma simultánea la apropiación de conocimientos sobre el sistema de escritura, los géneros y el lenguaje escrito, las prácticas de lectura y escritura que circulan socialmente: Desde el hacer uso de la lengua escrita para participar del mundo social, desde prácticas letradas que la sociedad ha construido a lo largo de su historia, a recuperar y acompañar caminos de escritura y los sentidos de la alfabetización que aquí se defienden, se aboca la investigación posdoctoral actual, que indaga los efectos de una intervención didáctica con foco de enseñanza en las prácticas sociales del lenguaje, tomando como base las investigaciones psicogenéticas previas sobre la especificidad de la construcción del sistema de escritura en personas jóvenes y adultas (Kurlat y Chichizola, 2017). Buscamos desentrañar, así, los *laberintos de escritura y de enseñanza* que las investigaciones anteriores denuncian.

## Bibliografía

- Aravedo Reséndiz, M. L. (2007). *Hacia una nueva práctica educativa con personas jóvenes y adultas. La dimensión social en el aprendizaje de la lengua escrita*. México, CREFAL.
- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997). ¿Las prácticas sociales del lenguaje en la clase de francés? ¿Qué desafíos? ¿Cuáles procesos? [Traducción al español de Flora Perelman]. En *Repères. Institut National de Recherche Pédagogique*, vol. 15, núm. 13, pp. 11-25.
- Belanger, P. y Federigui, P. (2004). *Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas creativas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA - Miño y Dávila.
- Benítez, M. E. y Borzone, A. M. (septiembre, 2010). *Aportes desde la investigación para lineamientos de propuestas pedagógicas de alfabetización de jóvenes y adultos*. Trabajo presentado en III Congreso de Educadores de Adultos de Escuela Nocturna 715. Córdoba, Argentina.
- . (2012a). Codificación fonológica en adultos con bajos niveles de alfabetización. [Póster]. En *Primer Encuentro de Grupos de Investigación sobre*

*Procesamiento del Lenguaje. Homenaje a Juan Seguí*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- . (2012b). Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos con bajo nivel de alfabetización. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 31, pp.115-132.
- Bonilla, E. (2003). Reseña de "Saber lo que es la letra: vías de acceso a la cultura escrita por un grupo de mujeres de Mixquic" de Judith Kalman. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año 8, núm. 17, pp. 143-150. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Borzone de Manrique, A. M. y Signorini, A. (2002). El aprendizaje inicial de la lectura. Incidencia de las habilidades fonológicas de la estructura de la lengua, de la consistencia de la ortografía y del método de enseñanza. En *Lingüística en el Aula*, núm. 5, pp. 29-48.
- Carpio Fernández, M. V. y Justicia Justicia, F. (2000). Influencia de variables léxicas y subléxicas en adultos neolectores. En *Anales de Psicología*, vol. 16, núm. 1, pp. 33-40. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Carpio Fernández, M. V., Defior Citoler, S. y Justicia Justicia, F. (2002a). Efectos de la estructura silábica sobre el reconocimiento de palabras en adultos analfabetos entrenados en lectura y conciencia fonológica. En *RESLA*, núm. 15, pp. 25-35.
- . (2002b). Habilidades fonológicas y lectura en adultos analfabetos. En *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, año 6, vol. 8, núm. 6, pp. 179-188.
- Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980-2010. En *Revista Lectura y Vida*, año 31, núm. 4, pp. 35-68.
- Castedo, M., Siro, A. y Molinari, C. (2009). *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Castedo, M. y Torres, M. (2012). Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010). En *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. En Cucuzza, H. y Sprengelburd, P. (dirs.), Buenos Aires, Del Calderón.
- Dionisio, M. L. (septiembre, 2013). *Histórias de Literacia: a leitura e a escrita na vida de adultos pouco escolarizados*. Trabajo presentado en XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura de BUAP. Puebla, México.
- . (2014). Historias de literacidad. La lectura y la escritura en la vida de personas adultas con poca escolaridad. En *Revista Decisio*, núm. 37, pp. 46-54. México, CREFAL.

Ferreiro, E. (1986). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

———. (1987). Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. En *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, núm. 13. Santiago de Chile, UNESCO.

———. (1994). *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. México, DIE-CINVESTAV.

———. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. México, Siglo Veintiuno.

———. (1999). *Cultura escrita y educación*. México, Fondo de Cultura Económica.

Ferreiro, E. et al. (1983). Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. En *Cuaderno de Investigaciones educativas*, núm. 10. México, Departamento de Investigaciones Educativas.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Análisis de las Perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México, Dirección General de Educación Especial.

Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo Veintiuno.

Ferreiro, E. y Zamudio, C. (2008). La escritura de sílabas CVC y CCV en los inicios de la alfabetización escolar. ¿Es la omisión de consonantes prueba de la incapacidad para analizar la secuencia fónica? En *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, vol. VIII, núm. 1-2, pp. 37-55. Roma, Fabrizio Serra.

Galván Silva, M. L. (2014). La construcción de saberes letrados con la familia. El caso de mujeres con poca escolaridad en ambientes rurales. En *Revista Decisio*, núm. 37, pp. 55-60. México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

García Muniz, I. y Espíndola, A. L. (septiembre, 2013). *Pessoas adultas pouco o não escolarizadas: o que fazem com a leitura e a escrita? O que a leitura e a escrita fazem com elas?*, documento presentado en el XII Congreso Latinoamericano para el desarrollo de la lectura y la escritura, Puebla, México.

Grunfeld, D. (2012). *La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años. Contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas*. Tesis de Maestría. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. La Plata, Argentina.

Guerrero Tejero, I. (2014). "Aquí te enseñas". La generación de espacios para escribir y leer con personas jóvenes y adultas. En *Revista Decisio*, núm. 37, pp. 61-65. México,

Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Jouve-Martín, J. R. (2009). Escritura, hegemonía y subalternidad: de los New Literacy Studies (NLS) a los Latin American Literacy Studies (LALS), and back. En Kalman, J. y Street, B. (comps.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México, Siglo Veintiuno.

Kalman, J. (2003a). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, núm. 17, pp. 37-66. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

———. (2003b). Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana. En *Revista Decisio*, núm. 6, pp. 3-9. México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

———. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México, Siglo Veintiuno. En línea: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149457so.pdf>> (consulta: 05-03-2017).

Kaufman, A. M. (1988). *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires, Santillana.

Kurlat, M. (2011a). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 33, núm. 2, pp. 69-95. México, CREFAL.

———. (2011b). Procesos de alfabetización inicial en jóvenes y adultos: hacia un nuevo contexto de descubrimiento. En Castorina, J. A. y Orce, V. (comps.), *Investigadores/as en formación: debates y reflexiones para un pensamiento crítico en educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA,

———. (2014a). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas: entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela. En Castorina, J. A. y Orce, V. (comps.), *Perspectivas en la investigación educativa: Contribuciones de los/las Investigadores/as en formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

———. (2014b). La historia de Gabriel, entre el mundo de la escuela y el mundo de los diarios. En *Revista Decisio*, núm. 37. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

———. (2016). Procesos psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas: la urdimbre y la trama. En *Revista Veras*, vol. 6, núm. 1, pp. 69-86. doi: 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art258.

- Kurlat, M. y Chichizola, D. (2017). Enseñar a leer y escribir en las aulas de jóvenes y adultos: un diálogo entre docencia e investigación en un proceso colectivo de construcción de conocimientos. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, núm. 40. México, CREFAL.
- Kurlat, M. y Perelman, F. (2012). Procesos de alfabetización inicial en personas jóvenes y adultas ¿Hacia una historia de inclusión? En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 32. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Molinari, C. (2007). *Estabilidad y variación de las palabras en los inicios de la alfabetización (escritura manual y a computadora)*. Tesis de grado. Centro de Investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Ciudad de México, México.
- Molinari, C. y Ferreiro, E. (2007). Identidades y diferencias en la escritura en papel y en computadora en las primeras etapas del proceso de alfabetización. En *Lectura y Vida*, vol. 28, núm. 4.
- Lorenzatti, M. C. (2009). *Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad*. Tesis doctoral. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- . (junio-julio, 2011). “¿Por qué no sobrevivir la vida?!” o “aprender a leer es como ver una luz en el camino”: procesos de literacidad o alfabetización de adultos. Trabajo presentado en VII Jornadas de Investigación en Educación. Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad de Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- Niño Murcia, M. (2009). Prácticas letradas exuberantes en la periferia de la República de las Letras. En Kalman, J. y Street, B. (comps.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México, Siglo Veintiuno.
- Quinteros, G. (2004). La libertad de las letras. En Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México, SM.
- Quinteros Sciarano, G. (1997). *El uso y función de las letras en el periodo pre-alfabético*. Tesis doctoral. DIE-CINVESTAV. Ciudad de México. México.
- Street, B. (2009). Perspectivas etnográficas y políticas sobre cultura escrita: el poder de nombrar y definir. En Kalman, J. y Street, B. (comps.), *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. México, Siglo Veintiuno.
- Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Ferreiro, E. y Gómez Palacios, M. (comps.), *Nuevas perspectivas sobre la lectura y la escritura*. México, Siglo Veintiuno.

- Torres, R. M. (2008). *Alfabetización y acceso a la cultura escrita por parte de jóvenes y adultos excluidos del sistema escolar. Un estudio de campo en 9 países de América Latina y el Caribe*. Bogotá, CREFAL - Fronesis.
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: respondiendo a nuestros compromisos comunes* trabajo presentado en *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal. En línea: <enunesdoc.unesco.org>. (consulta: 05-03-2017).
- Vernon, S. (1991). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los períodos presilábico y silábico)*. Tesis de grado. DIE-CINVESTAV. Ciudad de México, México.
- . (1997). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. En *Infancia y Aprendizaje*, núm. 81, pp.105-120.
- . (1999). Letras y sonidos en la alfabetización inicial. En *Cuadernos de Trabajo*. México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- . (2004). ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. En Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México, SM.
- Zamero, M. et al. (2009). Algo más que las primeras letras: alfabetización inicial. En Zamero, M. et. al. *La formación en investigación inicial de los futuros docentes* [versión preliminar, inédito].
- Zamudio, C. (2004). Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. En Pellicer, A y Vernon, S. (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México, SM.
- . (2008). Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. En *Revista Lectura y Vida*, año. 29, núm. 1, pp. 10-21.
- . (2004) Las ideas infantiles sobre la separación de las palabras. En Pellicer, A. y Vernon, S. (coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México, SM.
- Zavala, V. (2005). *Un Perú que lee, ¿un país que cambia? Una mirada a los mitos de la lectoescritura*. En línea: <<http://www.foroeducativo.org.pe>> (consulta: 05-03-2017).





## Capítulo 14

# Los usos de la retroalimentación en la enseñanza y en la formación

*Lorena Sanchez Troussel y María Soledad Manrique*

### Introducción

La retroalimentación es una herramienta didáctica fundamental que se utiliza en la enseñanza y en la formación con funciones diversas. Este trabajo tiene como propósito caracterizar diferentes tipos de retroalimentaciones en términos de sus funciones en un espacio de formación de estudiantes universitarios: un taller de análisis didáctico (TAD). El TAD es uno de los espacios de la materia Didáctica II, que cursan los alumnos del cuarto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. En el TAD, la retroalimentación se lleva a cabo a través de la redacción del equipo docente –coordinador y observador– de un texto escrito que parte del análisis de cada encuentro en el TAD. Este texto es leído o comentado al comienzo del siguiente encuentro al grupo de estudiantes. El mismo tiene como propósito general brindar al grupo algún tipo de información sobre el encuentro previo o bien sobre aspectos del proceso de formación.

En el trabajo, en primer lugar, presentamos algunos de los sentidos que toma el término retroalimentación. Para ello nos detenemos en analizar el origen del término para describir luego su significado en el marco de los desarrollos sobre evaluación en el campo de la didáctica, específicamente en lo que se denomina evaluación formativa. Sintetizamos algunos de los aportes que ha realizado la investigación sobre el problema de las retroalimentaciones y que resultan de antecedentes a este estudio. En el siguiente apartado describimos la metodología del trabajo, y en los resultados algunos de los tipos construidos, la tipología. En el último de los apartados presentamos, a modo de cierre, algunas discusiones en torno al objeto *retroalimentación*.

## La retroalimentación: notas teóricas

*Retroalimentación* es un término que se utiliza frecuentemente en la teoría didáctica. En la voz española, así como en la inglesa *-feedback-*, forma parte de los desarrollos teóricos referidos al problema de la evaluación. Sin embargo, el término “*feedback*” no se originó en el marco de desarrollos didácticos, sino que lo hizo en otras disciplinas. Fue introducido por Wiener (1961), en la década de los cuarenta, en el estudio de los mecanismos que permiten dirigir el comportamiento de animales, personas o máquinas de manera efectiva. En el campo de la cibernética se considera que en todo proceso y sistema existe un intercambio circular de información entre al menos dos partes, que ayuda a organizar ese sistema. La capacidad de respuesta o *feedback* es la que permite mantener al sistema en equilibrio.

En la teoría pragmática de la comunicación humana (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1991), basada en la teoría de los sistemas, el *feedback* es el concepto central que permite

entender la comunicación como el vehículo de la manifestación de una relación entre partes en un sistema –una familia, un grupo humano, etcétera–, en el que cada conducta produce efectos en las otras y es simultáneamente afectada por ellas. La retroalimentación constituye el proceso que alimenta de información al sistema. Se entiende de manera complementaria al concepto de comunicación como intercambio de información siempre continua en forma circular. En este sentido reemplaza la concepción determinista de causalidad lineal en la que cada causa produce un efecto que a su vez causa otro efecto. Permite comprender de un modo más complejo el funcionamiento de los sistemas interactuantes. En cuanto a su función, la retroalimentación asegura tanto la estabilidad de un sistema como también su cambio. Mientras que la retroalimentación negativa caracteriza la estabilidad en las relaciones, la positiva conduce a la pérdida de estabilidad y equilibrio y, eventualmente, al cambio.

En el caso específico de la didáctica, como adelantamos, el término retroalimentación se vincula directamente con el problema de la evaluación. Más específicamente, el término aparece en la década de setentasetenta en teorías que contribuyen a un cambio paradigmático en los modos de entender los procesos de evaluación de los aprendizajes. La aparición de este cambio de concepción queda condensada, por ejemplo, en la distinción que se realiza entre “evaluación sumativa” y “evaluación formativa” (Scriven, 1967) o entre “evaluación” y “control” (Ardoino y Berger, 1990). Una de las características que hace que una evaluación sea formativa es, precisamente, la presencia de retroalimentaciones.

Mientras la evaluación sumativa da cuenta de procesos que se realizan con posterioridad a la enseñanza con el objetivo de medir y certificar los aprendizajes alcanzados, la evaluación formativa es considerada como parte misma del proceso de enseñanza (Mottier López, 2010). La evaluación

formativa supone una relación integral entre procesos de enseñanza y evaluación y su función principal es la de brindar información al estudiante sobre el proceso de aprendizaje con el fin de promoverlo (Bennett, 2011). Algunos autores (Cauley y McMillan, 2010) puntualizan que su finalidad es que los estudiantes tomen acciones correctivas sobre su desempeño. La investigación ha demostrado que, efectivamente, como resultado de la evaluación formativa los estudiantes mejoran su desempeño, particularmente se vuelvan más independientes en el proceso de aprender (Black y Wiliam, 1998; Black *et al.*, 2003; Osorio Sánchez y López Mendoza, 2014).

Desde el aporte de una mirada normativa sobre la didáctica se señala la ventaja de ofrecer retroalimentaciones variadas en sus estrategias y frecuentes en el tiempo que se focalicen más en el futuro que en lo sucedido (Anijovich, 2010). Dentro de la literatura especializada, se destaca el interés por indagar la influencia y efectos de las retroalimentaciones en el aprendizaje, particularmente por las habilidades que distintos modos de retroalimentar contribuyen a desarrollar (Azevedo y Bernard, 1995; Bangert-Drowns, Kulik, Kulik y Morgan, 1991; Hattie y Temperley, 2007), así como los efectos del *feedback* en la motivación para aprender (Higgins, Hartley y Skelton, 2002; Lepper y Chabay, 1985; Narciss y Huth, 2004; Osorio Sánchez y López Mendoza, 2014) Osorio Sánchez y López Mendoza, 2014.

Si bien existen diversas investigaciones que afirman los efectos positivos de las retroalimentaciones en el aprendizaje de los estudiantes (Bandura, 1991; Bandura y Cervone, 1983; Fedor, 1991), también existen resultados que muestran que las retroalimentaciones no siempre influyen de manera positiva en los mismos (Baron, 1993; Fedor, Davis, Maslyn y Mathieson, 2001; Price, Handley, Millar y O'Donovan, 2010).

Los estudios realizados sobre el uso de la retroalimentación en los procesos de formación en las prácticas muestran cómo las mismas revisten, con frecuencia, un carácter superficial de poco valor formativo (Braund, 2001; Chaliès, Ría, Bertone, Trohel y Durand, 2004). Se las describe como trucos que difícilmente ayudan a los estudiantes a interpretar y elaborar las experiencias desde una perspectiva más conceptual o teórica (Van Velzen y Volman, 2009). De acuerdo con estas líneas, solamente en contadas ocasiones, estas instancias se convierten en diálogos reflexivos que contribuyen al pensamiento en conjunto y en situación de los actores involucrados (Fairbanks, Freedman y Kahn, 2000). Estas investigaciones también han descrito las formas que toman las retroalimentaciones: en su carácter escrito u oral; abiertas o cerradas; descriptivas, evaluativas, aconsejadoras y las cuestionadoras-críticas. Estas últimas invitan a explicitar los fundamentos o principios que orientan las decisiones tomadas o las acciones. Mientras las grillas de evaluación estructuradas favorecen la retroalimentación evaluadora y aconsejadora, los formatos menos estructurados de documentación promueven la presencia de los otros dos tipos de devoluciones (Bunton, Stimpson y Lopez-Real, 2002) y permiten mayor agencia a los formadores de docentes (Caughlan y Jiang, 2014). En su carácter oral, pueden asumir la forma de una evaluación, de una coevaluación, de una autoevaluación o de una conversación reflexiva.

En otra línea, la de la psicología social, la idea de retroalimentación cumple un rol fundamental. En el planteo de Pichon-Rivière (2011) un grupo se encuentra en tarea cuando está orientado al cumplimiento de un objetivo común. Sin embargo, es habitual que se presenten ansiedades primitivas de orden depresivo y paranoide que obstaculizan la progresión hacia el cumplimiento de este objetivo. Es parte de la función del coordinador de un grupo promover lo que se define como “tarea implícita”: intervenir para propiciar

la elaboración de estas ansiedades que están obstaculizando el avance y redireccionar las acciones del grupo hacia la tarea (Zarzar Charur, 1980). Dentro de este proceso de “tarea implícita” una de las posibilidades de intervención del coordinador es precisamente la “devolución”. La devolución se apoya en una hipótesis que el coordinador u observador de un grupo formula y que pone a disposición del grupo. Toma la forma de una explicitación verbal de aquello que a su criterio está obstaculizando el proceso grupal y que frecuentemente se encuentra implícito. A diferencia de las otras líneas hasta ahora presentadas, el aporte de esta esta radica en que su foco se coloca en los aspectos emocionales del grupo y la retroalimentación incorpora la descripción e interpretación de lo implícito.

Presentadas estas líneas avanzaremos en la presentación de la metodología utilizada.

## **Metodología**

El trabajo tiene por objetivo analizar una forma particular de intervención del docente-coordinador en el Nivel Universitario. Se trata de lo que llamamos “retroalimentaciones”, que constituyen un tipo de devolución a los estudiantes que forma parte de la función del docente.

El corpus está conformado por un total de treinta y seis retroalimentaciones que tienen la forma de textos escritos que distintos equipos de coordinación (docente-observador) construyeron y compartieron con sus grupos de alumnos de la materia Didáctica II, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires en Argentina, entre los años 2014 y 2015.

La materia Didáctica II se compone de distintos espacios formativos. Las retroalimentaciones que consideramos

tienen lugar en uno de esos espacios. Se trata del Taller de Análisis Didáctico (TAD) que tiene como propósito que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan analizar situaciones de enseñanza desde diferentes perspectivas teóricas (Souto, 2000). En encuentros de dos horas semanales durante un cuatrimestre, los estudiantes se entrenan empleando categorías teóricas para elaborar hipótesis interpretativas sobre diferentes situaciones de enseñanza (casos) que la cátedra les provee, con el fin de comprenderlas. Eso es precisamente lo que llamamos analizar (Manrique y Sanchez Troussel, 2014). El análisis, en tanto producción de sentido, involucra también la capacidad de analizarse a uno mismo como observador implicado en el objeto de observación. Por su cualidad creativa y abierta, la tarea de análisis implica un alto grado de impredecibilidad con respecto al resultado y suele ir acompañada de ansiedades vinculadas con la tolerancia o intolerancia a la incertidumbre propia del proceso (Sanchez Troussel y Manrique, en evaluación).

Cada comisión de TAD está compuesta por no más de veinticinco estudiantes a cargo de un docente y un observador. La elaboración del análisis de los casos se realiza por los estudiantes en pequeños grupos. Los mismos realizan avances por fuera del horario del taller y envían sus producciones al docente por medios electrónicos (correo, plataforma virtual). El docente realiza devoluciones a los pequeños grupos que permiten avanzar en la reescritura. El trabajo en los encuentros presenciales semanales consiste en compartir las producciones de los pequeños grupos con el grupo total de veinticinco personas y someterlas a discusión y revisión.

El TAD se define como un espacio de formación, en tanto se promueve el desarrollo capacidades (Ferry, 1997). El docente tiene la responsabilidad de organizar las situaciones de aprendizaje (Barbier, 2013) y de crear un ambiente facilitador para el desarrollo del análisis. En términos más

concretos su tarea consiste en una interrogación permanente sobre la producción (con el fin de que los estudiantes precisen sus afirmaciones, las argumenten sólidamente, las amplíen o las abandonen) y sobre el proceso formativo mismo.

El observador, por su parte, tiene como una de sus funciones fundamentales retroalimentar al propio docente y al grupo. Lo hace a partir de la observación no participante y la escritura de registros escritos lo más detallados posibles de lo que acontece en cada encuentro semanal. Durante la semana siguiente comparte con el docente este registro y entre ambos escriben un nuevo documento –al que se denomina “retroalimentación”– con aquello que se elige devolver al grupo de estudiantes. El documento final es leído o relatado al grupo por el observador, al comenzar el encuentro siguiente. Estos documentos constituyen precisamente el corpus de este trabajo. Luego de la lectura de los mismos, que no supera los 5 cinco minutos, se abre un espacio de diálogo en el que los estudiantes pueden expresar sus puntos de vista en relación con con lo planteado en la retroalimentación por el equipo docente.

Se seleccionaron treinta y seis retroalimentaciones (textos) al azar. Se pidió a cada uno de los seis equipos de coordinación de la cátedra –un docente y un observador a cargo de veinticinco alumnos como máximo– que al azar seleccionara para el trabajo de análisis seis retroalimentaciones realizadas entre los años 2014 y 2015. Los textos fueron analizados por tres investigadoras a partir del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Inicialmente se identificaron componentes (hipótesis, definiciones, preguntas, descripciones de acciones, etcétera) y contenidos o temas sobre los que versó la retroalimentación (actividades, clima del grupo, saberes, etcétera). Luego de este primer análisis, se definieron dimensiones de análisis partiendo de los aportes de diferentes líneas de la lingüística y del análisis del discurso (Bronckart, 2004; Ducrot, 2001; Halliday, 1975; Halliday, 1975) y de aportes de la



psicología cognitiva (Doyle, 1984). A partir del análisis cualitativo realizado encontramos seiseis tipos de retroalimentaciones. Presentamos en este trabajo solo solo tres de ellos.

## **Los tipos de retroalimentación. La retroalimentación de recuperación didáctica**

Tiene como objeto de tratamiento la situación de clase experimentada, es decir, el taller mismo y su devenir. Retoma los momentos vividos en la clase anterior, organizados a partir de algún tipo de criterio. El más común es la cronología, esto es, se van relatando una tras otra de forma lineal las situaciones y las actividades realizadas. Se prioriza la descripción de las consignas de trabajo dadas al grupo y el modo en que se llevaron a cabo en términos de acciones y procesos observables. En oportunidades se hacen referencia a los contenidos con los que se trabajó, pero sin que se constituyan en foco central de atención.

Este tipo de retroalimentación cumple la función de reponer al grupo los temas, conceptos, ideas, actividades trabajados en el encuentro previo con el fin de establecer una relación entre los temas ya abordados y los temas a tratar en el encuentro presente. Se trata de retroalimentaciones que buscan ubicar a los alumnos en la secuencia de temas abordados o actividades realizadas. En este sentido, el relato construye un tipo de orden en la realidad vivida por el grupo. Crea la idea de continuidad, de regularidad, de proceso, de un continuo en el tiempo, y, como tal, cumple una función de integración y de cohesión.

Supone una demanda cognitiva que implica la recuperación de las actividades realizadas en el encuentro previo, de la memoria y la reorganización en términos del nuevo sentido otorgado. Ejemplo:

Realizamos el cierre de la perspectiva instrumental. En el cierre aparecieron dudas teóricas (como la diferencia entre tópico y operacional) que abordamos con algunos ejemplos de hipótesis. Luego trabajaron en grupos con la idea de terminar de construir hipótesis sobre la perspectiva social. Los grupos avanzaron en la escritura. Realizaron después preguntas relacionadas a cómo continuamos la tarea del taller. Luego se les presentó una consigna para que avanzaran en la escritura de hipótesis para la semana próxima.

## **La retroalimentación de ilustración conceptual**

El objeto al que refiere es algún o algunos conceptos que constituyen contenidos de la materia que presentan cierta dificultad para los estudiantes. Se presentan definiciones de categorías teóricas de los autores que los alumnos ya conocen. Se recurre a la paráfrasis o a la ampliación para explicar las categorías en cuestión. A su vez, se ejemplifican posibles usos de esa categoría en el análisis, en ocasiones a partir de situaciones reales vividas por el grupo.

La función central es mostrar a los alumnos la categoría (de modos alternativos a cómo se encuentra en el material bibliográfico) con el fin de contribuir a su comprensión y corregir problemas de interpretación. Existe un énfasis en mostrar los usos de la categoría, es decir, explicarla supone un proceso de operacionalización de la misma a los fines del análisis que los alumnos deben aprender. La demanda cognitiva de este tipo de retroalimentaciones consiste en que los alumnos escuchen y comprendan las precisiones que se presentan y, fundamentalmente, que comprendan el posible uso de cada categoría desarrollada.

Ejemplo de fragmento de retroalimentación de ilustración didáctica en la que se presenta un concepto (IRMC) y se lo explica haciendo foco en los usos del concepto en el análisis:

La semana pasada tomamos la categoría de IRMC (inicio-respuesta-movimiento complementario). Dijimos que era importante tener presente que en esta línea hay un interés por describir la secuencia de las interacciones. Lo importante aquí es observar todo lo que se da en una conversación determinada, considerando principalmente los turnos de habla, quién toma la palabra, quién inicia los intercambios, quién propone los temas de conversación, cuántas veces toma la palabra cada uno, de qué manera lo hace, por cuánto tiempo. Señalamos que se trata de ver quién y cómo inicia y, fundamentalmente, en qué consisten las respuestas y en qué los movimientos complementarios. Decíamos que poder ver en una clase las características de los movimientos complementarios que realiza un docente resulta de sumo interés en términos didácticos (se muestran luego los movimientos complementarios utilizados por la docente-coordinadora del taller en el momento de plenario).

## **La retroalimentación de ilustración metodológica**

Se trata de retroalimentaciones donde la secuencia predominante es explicativa. En relación con el objeto al que refiere, comparte con la retroalimentación de recuperación didáctica que pueden narrarse algunas acciones o sucesos acontecidos y con la de ilustración conceptual la presencia de definiciones conceptuales. Sin embargo, la demanda a los estudiantes es que comprendan los modos de construir una hipótesis (que es aquello que deben aprender). Para esto, la retroalimentación muestra una hipótesis y realiza señalamientos sobre sus componentes. Se trata de un tipo de retroalimentación que cumple la función de ejemplificar el modo en que se lleva a cabo el ejercicio metodológico del análisis. Dado que la retroalimentación constituye una devolución de lo ocurrido, esta devolución puede tomar la forma de un informe

de análisis. Se presenta, por ejemplo, una hipótesis que el docente y el observador han formulado sobre procesos que han tenido lugar en el grupo para luego llamar la atención al oyente acerca de las características del enunciado compartido. El interés no está puesto tanto en el proceso al que se alude, ni en el concepto teórico, sino en los procesos y medios puestos en juego para producir el enunciado. En el fragmento que sigue se utilizan conceptos –tarea explícita y demanda– para interpretar lo realizado por el grupo, para luego hacer referencia a los componentes o procesos que involucra la construcción de la hipótesis que se comparte. Ejemplo:

Por último, el resto de la clase pasada podría ser considerada un segmento en sí mismo, en el que se trabajó en términos de tarea explícita. En este segmento la misma consistió en poner en palabras para el resto del grupo grande, las hipótesis formuladas al interior del pequeño grupo. Es decir: compartir, exponer la tarea realizada en otro ámbito para poder ser discutido. Implicaba desde el punto de vista de la demanda cognitiva comparar diferentes modalidades de formulación por un lado (en otras palabras, la parte formal de las hipótesis, su armado, sus partes) y, por otro lado, atender al contenido de esa hipótesis [...].

Como ven lo que compartimos es una hipótesis y supone trabajar con un concepto –la noción de tarea explícita y de demanda–, y también con la empiria –lo que sucedió, los datos–. El concepto está puesto al servicio de interpretar lo que realizó el grupo. Es decir, la categoría me permite mirar, iluminar aquello que el grupo se propuso como trabajo. En este sentido articula dos componentes, la empiria y el concepto. La categoría no es algo a ejemplificar con la

realidad sino una herramienta para interrogarla: qué se demanda en esta actividad, cuáles son las metas y los recursos, etcétera.

## Conclusiones

Los resultados del análisis realizado nos han mostrado una serie de características de las retroalimentaciones en el marco de un dispositivo particular como lo es el TAD en el ámbito universitario. En este apartado retomamos los aportes de diferentes líneas para pensar la *retroalimentación* y los hacemos dialogar con las características que nuestro análisis ha arrojado.

Si consideramos las características de las retroalimentaciones como se han descrito en el contexto de la investigación sobre evaluación formativa, tal como antes señalamos, las mismas son concebidas como aquellas informaciones que se le brindan al estudiante con el fin de que tome conocimiento de su proceso de aprendizaje y pueda, eventualmente, tomar decisiones para modificarlo y alcanzar los objetivos previstos. En este contexto, las retroalimentaciones pueden brindar información sobre el aprendizaje en términos de logro o rendimiento (Fenstermacher, 1989) o sobre el aprendizaje en términos de proceso (o tarea, según Fenstermacher, 1989). En el caso de las retroalimentaciones que brindan información sobre el aprendizaje en términos de logro, lo que aparece –de modo más o menos explícito– es una identificación de lo alcanzado y de aquello que puede mejorarse. Las retroalimentaciones de la tipología aquí presentada constituyen textos informativos que antes que referir a los logros de los estudiantes (y hablar de lo alcanzado y de aquello que se debe profundizar), describen el proceso del grupo –o algunos de sus componentes–.

En este sentido hay un énfasis en describir y analizar los procesos que subyacen a los logros, antes que las características de los logros en sí mismas. Esta es entonces la primera gran característica de las retroalimentaciones del TAD en su totalidad, más allá de las diferencias entre ellas.

La cualidad grupal de las retroalimentaciones podría ser considerada otra de sus características fundamentales. Dicha cualidad radica no solo en que brindan información al grupo, sino además en su potencialidad para que los individuos se vean a sí mismos como parte de un colectivo, en tanto hay un énfasis en describir y analizar fenómenos y procesos grupales. Se define a los destinatarios como miembros de un grupo, en términos de la teoría de la polifonía (Ducrot, 2001). Como tal, se distingue también de las retroalimentaciones como son definidas y empleadas en el contexto de la evaluación formativa, línea desde la cual el énfasis se coloca en devoluciones individuales. Esta cualidad, a su vez, demanda de los estudiantes que puedan identificar qué de aquello que se devuelve grupalmente puede ser atribuido a cada uno en particular. En este sentido, podríamos pensar que resultan menos específicas en relación con informar acerca del proceso y de cada uno.

En relación con el escaso valor formativo de las retroalimentaciones –que se plantea desde algunas investigaciones en la línea de la formación docente en las prácticas– las retroalimentaciones del TAD, al no involucrarse en una lógica evaluativa sino analítica, se alejan de este problema planteado y se acercan más al tipo de retroalimentaciones denominadas “conversaciones reflexivas” (Fairbanks, Freedman y Kahn, 2000) o a instancias de diálogos que implican un pensamiento conjunto sobre la experiencia (Tigchelaar y Korthagen, 2004).

Más allá de las diferencias que hemos mostrado al interior de la tipología, la lógica particular que comparten todas las

retroalimentaciones consideradas en la tipología construida supone un modo alternativo de pensar la intervención docente. Resumiendo, este tipo de intervención se caracteriza por:

- » Foco en el análisis y no en la evaluación
- » Dialogicidad
- » Relaciones de mayor horizontalidad
- » Intervención a nivel grupal
- » Intervención en el nivel de los procesos antes que en el de los productos del aprendizaje

Consideramos, para cerrar, que el aporte del trabajo va en dos líneas –empírica y teórica–. Desde un nivel empírico ha permitido identificar diferentes tipos de retroalimentaciones y caracterizarlas. Al compararlas con otros tipos de retroalimentaciones y otros modos de comprender la retroalimentación da lugar, desde un nivel teórico a repensar el concepto de retroalimentación como herramienta didáctica que, como parte de un sistema, se asocia a su vez a un particular modo de ejercer el rol docente y de comprender al estudiante al que se dirige la comunicación.

## Bibliografía

- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (ed.), *La evaluación significativa*, pp. 129-149. Buenos Aires, Paidós.
- Ardoino, J. y Berger, G. (1990). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités. En *Revue Française de Pédagogie*, vol. 90, núm. 1, pp. 105-112.

- Azevedo, R. y Bernard, R. (1995). A meta-analysis of the effects of feedback in computer based instruction. En *Journal of Educational Computing Research*, vol. 13, núm. 2, pp. 109-125.
- Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. En Madden, J. (ed.), *Neurobiology of learning, emotion and affect*, pp. 229-270. New York, Raven.
- Bandura, A. y Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, núm. 5, pp. 1017-1028.
- Bangert-Drowns, R., Kulik, C.-L., Kulik, J. y Morgan, M. T. (1991). The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events. En *Review of Educational Research*, vol. 61, núm. 2, pp. 213-238.
- Barbier, J.-M. (2013). *Formação de Adultos e Profissionalização: Tendências e Desafios*. Brasília, Liber-Livro.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. En *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 5, núm. 1, pp. 7-74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y William, D. (2003). *Assessment for Learning - putting it into practice*. Maidenhead, U.K., Open University.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. En *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 18, núm. 1, pp. 5-25.
- Braund, M. (2001). Helping Primary Student Teachers Understand Pupils' Learning: Exploring the student-mentor interaction. En *Mentoring and Tutoring*, vol. 9, núm. 3, pp. 189-200.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bunton, D., Stimpson, P. y Lopez-Real, F. (2002). University tutors' practicum observation notes: Format and content. En *Mentoring & Tutoring*, vol. 10, núm. 3, pp. 233-252.
- Caughlan, S. y Jiang, H. (2014). Observation and Teacher Quality Critical Analysis of Observational Instruments in Preservice Teacher Performance Assessment. En *Journal of Teacher Education*, vol. 65, núm. 5, pp. 375-388.
- Cauley, K. y McMillan, J. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. En *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, vol. 83, núm. 1, pp. 1-6.



- Chaliès, S., Ría, L., Bertone, S., Trohel, J., Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. En *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, núm. 8, pp. 765-781.
- Doyle, W. (1984). Academic tasks in classrooms. En *Curriculum inquiry*, vol. 14, núm. 2, pp. 129-149.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Edicial.
- Fairbanks, C., Freedman, D. y Kahan, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. En *Journal of Teacher Education*, vol. 51, núm. 2, p. 102.
- Fedor, D. (1991). Recipient responses to performance feedback: A proposed model and its implications. En *Research in Personnel and Human Resources Management*, núm. 9, pp. 73-120.
- Fedor, D., Davis, W., Maslyn, J. y Mathieson, K. (2001). Performance improvement efforts in response to negative feedback: The roles of source power and recipient self-esteem. En *Journal of Management*, vol. 27, num. 1, pp. 79-97.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C. (ed.), *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y método*, pp. 150-181. Barcelona, Paidós.
- Ferry, G. (1998). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires, Noveduc-Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, Aldine de Gruyter.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London, Edward Arnold.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. En *Review of Educational Research*, vol. 77, núm. 1, pp. 81-112.
- Higgins, R., Hartley, P. y Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. En *Studies in Higher Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 53-64.
- Lepper, M. y Chabay, R. (1985). Intrinsic motivation and instruction: Conflicting views on the role of motivational processes in computer-based education. En *Educational Psychologist*, núm. 20, pp. 217-231.
- Manrique, M. S. y Sanchez Troussel, L. (2014). Más allá del pensamiento crítico. El trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente. En *Didac*, núm. 64, pp. 51-57.

- Mottier López, L. (2011). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En Anijovich, R. (ed.), *La evaluación significativa*. pp. 43-73. Buenos Aires, Paidós.
- Narciss, Sussanne y Huth, Katja (2004). How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. En Niegemann, Leutner y Brunken (eds.), *Instructional design for multimedia learning*, pp. 181-195. Munster, NY, Waxmann.
- Osorio Sanchez, K. y López Mendoza, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 1, pp. 13-30.
- Pichón-Riviere, E. (2011). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Price, M., Handley, K., Millar, J. y O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? En *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 277-289.
- Sanchez Troussel, L. y Manrique M. S. (en evaluación). El trabajo sobre las emociones en un taller de formación en análisis didáctico. *DIDAC*.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En Tyler, R., Gagné, R., Scriven, M. (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. pp. 39-83. Chicago, Rand McNally.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. En *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, núm. 7, pp. 665-679.
- Van Velzen, C. y Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. En *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, núm. 4, pp. 345-367.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. y Jackson, D.D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.
- Wiener, N. (1961). *Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Massachusetts, The MIT.
- Zarzar Charur, C. (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. En *Perfiles Educativos*, vol. 1, núm. 9, pp. 14-36.

## Capítulo 15

# El aprendizaje del sistema de numeración en el primer ciclo de la escuela primaria

Proceso de análisis de las conceptualizaciones infantiles

*Jennifer Spindiak, Dana Sokolowicz y Valeria Buitron*

### Introducción

En este trabajo presentaremos algunas vicisitudes encontradas en el trayecto de una investigación<sup>1</sup> que indaga los procesos de construcción de conocimientos numéricos en niños/as que asisten a primer ciclo de escuelas urbanas y rurales de secciones simples y múltiples, considerando que dicha construcción se produce en el interjuego entre las elaboraciones infantiles y las condiciones didácticas. Las ideas infantiles son estudiadas a través de entrevistas clínicas, metodología propia de las investigaciones psicogenéticas.

Nos centraremos aquí en el proceso de análisis de las respuestas infantiles tomando como referencia una de las situaciones del protocolo de indagación que busca conocer las conceptualizaciones de los/as niños/as sobre los principios multiplicativos que organizan el Sistema de Numeración (SN).

---

1 UBACyT 20020130100491BA, Programación Científica 2014-2017 de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. Con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Dirección: Dra. Flavia Terigi. Codirección: Mg. Susana Wolman.

## Recorridos de la investigación

Nuestro equipo de investigación tiene cierta experiencia en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje del SN en el nivel primario, en diferentes contextos didácticos. En los últimos años, hemos estudiado el aprendizaje de este objeto en la escolaridad primaria, comparando las conceptualizaciones infantiles en secciones simples y múltiples<sup>2</sup> de primer ciclo de escuelas urbanas y rurales.

Inicialmente,<sup>3</sup> se diseñó un instrumento de indagación de los conocimientos infantiles sobre el SN cuya consistencia y fiabilidad se ha comprobado en distintas instancias de la investigación. Se realizó un primer estudio evolutivo longitudinal y transversal (Delval, 2001) en contexto urbano, considerando como variable dos enfoques didácticos: *enseñanza usual* y *enseñanza centrada en la comprensión de los principios multiplicativos del SN*.<sup>4</sup> Estos primeros resultados (Terigi y Buitron, 2013) constituyeron la base para realizar un segundo estudio,<sup>5</sup> en el que se cotejaron los avances en los conocimientos infantiles sobre el SN en el contexto

---

2 Se denomina sección simple a la configuración de aula estándar en la cual un maestro/a está a cargo de un grupo-clase conformado por un solo grado escolar. Se denomina sección múltiple a aquellas secciones escolares que reúnen en un mismo salón de clases a niños/as de distintos grados escolares a cargo de un mismo/a docente. A los efectos de este trabajo, se utilizará como sinónimo de plurigrado o multigrado, sin considerar las pequeñas diferencias entre estas denominaciones.

3 En el marco del Proyecto UBACyT X217, Programación Científica 2008-2010.

4 Las investigaciones didácticas han identificado al menos dos enfoques de enseñanza (Quaranta, Tarasow y Wolman, 2003). La enseñanza usual del SN procede enseñando los números de a uno por vez comenzando por los dígitos y respetando el orden de la serie. Se establecen cortes para secuenciar la enseñanza de los números según los años de la escolaridad. La enseñanza centrada en la comprensión de los aspectos conceptuales del SN, se orienta a promover la construcción por parte de los alumnos de las razones que hacen al funcionamiento de los números, de manera que puedan comprender los principios que rigen el sistema y las operaciones subyacentes a la notación numérica. Cabe remarcar que no nos referimos aquí a la enseñanza para la comprensión de Perkins (1999). Pese a las dificultades de la denominación que utilizamos, se la propone porque ha sido sostenida en sucesivos proyectos de investigación psicológica y didáctica (Terigi, 2013).

5 Realizado en el marco del UBACyT 20020100100421, Programación Científica 2011-2014.

urbano con los producidos en contextos rurales, en secciones simples y múltiples. Las entrevistas fueron tomadas en una muestra intencional de escuelas considerando tres variables: rural/urbano, sección simple/múltiple, enfoque de enseñanza usual/comprensión. El enfoque centrado en la comprensión de los principios multiplicativos del SN lo encontramos únicamente en aulas urbanas.

Los resultados de la investigación mostraron que los/as niños/as que concurren a escuelas rurales inician su escolaridad en condiciones menos favorables que sus pares urbanos respecto a los conocimientos numéricos. Las diferencias iniciales logran equiparse a lo largo del ciclo entre las escuelas rurales de sección simple y las escuelas urbanas con enfoque de enseñanza usual. Por su parte, quienes asisten a escuelas con un enfoque didáctico centrado en la comprensión de los principios multiplicativos, alcanzan los mejores resultados en términos de sus respuestas a las situaciones de la entrevista. En cambio, las escuelas rurales de sección múltiple obtuvieron menores rendimientos respecto del resto de los grupos estudiados.

Este último hallazgo nos llevó a considerar que el contexto organizacional del plurigrado plantea condiciones particulares que modifican el contexto de enseñanza en el que se desarrollan habitualmente las prácticas docentes, y presenta diferencias con la formación docente inicial. El multigrado supone una configuración de las relaciones educativas difícil de sostener por parte de los/as maestros/as, si no cuentan con herramientas específicas para desarrollar contenidos de grados diferentes en condiciones de enseñanza simultánea (Terigi, 2008). La falta de desarrollo sistemático de un modelo pedagógico que tenga en cuenta las particularidades del plurigrado rural y la reproducción en ellos de la lógica del aula estándar contribuyen a producir las diferencias en los aprendizajes.

A fin de explorar algunos medios para modificar esta situación, en una investigación en curso<sup>6</sup> nos propusimos realizar una intervención didáctica constituida por situaciones de enseñanza del SN que tengan en cuenta las condiciones pedagógicas del plurigrado y procuren potenciarlas. Allí se realizaron entrevistas clínicas con un diseño pre/post para indagar los avances en las conceptualizaciones infantiles sobre el SN.

## Metodología

A lo largo de los distintos estudios hemos explorado los conocimientos infantiles sobre el SN mediante entrevistas clínicas diseñadas y conducidas desde la perspectiva del método clínico-crítico (Delval, 2001) propio de las investigaciones psicogenéticas. Las entrevistas consisten en la toma de un protocolo de indagación conformado por una serie de actividades matemáticas que los/as niños/as tienen que resolver y que abordan distintos aspectos del SN. Se han definido seis variables para determinar los conocimientos numéricos de los/as alumnos/as: conocimientos básicos, ordenamiento y comparación de números, problema aditivo, principios multiplicativos del SN, dictado de números y números en actividades escolares. Estas variables expresan conocimientos numéricos de distinto grado de complejidad y alcance en cada grado escolar, desde los conocimientos básicos sobre la numeración escrita (repertorio numérico, conteo, número como memoria de cantidad) hasta los principios multiplicativos del SN. Estos últimos hacen referencia a los agrupamientos regulares en base diez y al valor posicional de las cifras.<sup>7</sup> Se trata de los

---

6 UBACyT 20020130100491BA, Programación Científica 2014-2017.

7 En el SN, "cada una de las cifras de una escritura numérica constituye el coeficiente y es su posición dentro de un numeral la que indica la potencia de la base por la cual debe multiplicarse.

conocimientos más complejos que entraña el aprendizaje del SN en los primeros años de la escolaridad y, debido a su complejidad, funcionan como una variable muy relevante para dar seguimiento a los aprendizajes del SN a lo largo de los cursos escolares. Investigaciones tomadas como antecedentes (entre ellas Lerner, 2005 y 2013) señalan que el progreso en la comprensión de los principios multiplicativos requiere un marco específico de enseñanza que promueva la reflexión sobre las regularidades de la numeración escrita y permita avanzar hacia la conceptualización de las propiedades del sistema.

El análisis de los datos obtenidos también siguió los requerimientos propios del método clínico-crítico (Delval 2001). Se utilizaron categorías que no fueron elaboradas *a priori*, sino que han sido construidas *ad hoc* en un proceso de ida y vuelta a partir de las respuestas de los/as niños/as. En primer lugar, se organizó un inventario de las respuestas obtenidas para cada una de las situaciones; a continuación, se elaboraron las primeras categorías tomando como base investigaciones precedentes y se estableció una sucesión posible de tipos de respuesta de acuerdo a la complejidad de los conocimientos numéricos puestos en juego, asignándose a cada nivel de conocimiento, un número en una escala ordinal. La codificación se realizó de manera independiente por dos jueces para cada entrevista y un tercer juez en casos de desacuerdos. Después de esta primera codificación se realizaron ajustes en la clave de evaluación (Delval, 2001).

Durante el proceso de codificación de las entrevistas del estudio actual, hemos encontrado que las categorías elaboradas para una de las situaciones del protocolo presentaban

---

La multiplicación queda oculta, se infiere por la posición que ocupa la cifra. Solo descubriendo la multiplicación subyacente a cada cifra de un numeral se logra comprender acabadamente el sistema" (Zacañino, 2011: 21). Cuando, con nuestro sistema posicional de base diez, escribimos 4627, estamos representando:  $(4 \times 10^3) + (6 \times 10^2) + (2 \times 10^1) + (7 \times 10^0)$ .

dificultad para captar la diversidad de conocimientos infantiles y era necesario realizar ajustes con vistas a mejorar su pertinencia. Actualmente estamos trabajando en la revisión y reelaboración de las categorías de análisis, asunto que nos proponemos desarrollar a continuación.

## Vicisitudes en el proceso de análisis de las respuestas infantiles

Una de las situaciones que forma parte del protocolo de indagación se propone indagar en qué medida los/as niños/as se apoyan en sus conocimientos sobre los principios multiplicativos del SN (el agrupamiento recursivo en base diez y la posicionalidad) para resolver problemas.<sup>8</sup> La hoja de trabajo que les entregamos a los/as niños/as es la siguiente:

I. PARA RESOLVER CON CALCULADORA:

$$32+26=$$

$$35+26=$$

$$34+28=$$

$$32+23=$$

II. ¿CÓMO EMPEZARÁ EL RESULTADO?

$$56+22=$$

$$56+26=$$

$$54+26=$$

$$54+21=$$

$$42+33=$$

$$44+36=$$

$$47+38=$$

$$41+39=$$

---

8 La situación fue diseñada a partir de una investigación didáctica realizada por Delia Lerner. Publicada en Lerner (2005).



La situación presenta dos instancias de indagación. En un primer momento, proponemos que los/as niños/as resuelvan con calculadora una serie de sumas cuyos primeros sumandos son números comprendidos entre 30 y 39, en tanto que los segundos son números comprendidos entre 20 y 29. Les pedimos que anoten los resultados obtenidos y les hacemos notar que estos comienzan en algunos casos con “cincuenti”<sup>9</sup> (Lerner, 2013) y en otros, con “sesenti”. Les preguntamos si es posible que al sumar “veintialgo” más “treintialgo” se obtenga como resultado “cuarentialgo” o “setentialgo” y solicitamos que justifiquen sus respuestas.

En el segundo momento, presentamos otra serie de sumas (las cuatro primeras de la parte II) y les pedimos que anticipen con qué cifra empezará el resultado. Luego, les solicitamos que verifiquen el resultado con la calculadora y, en caso de error, les proponemos reflexionar sobre las razones que lo ocasionaron. Finalmente, presentamos las últimas cuatro sumas, en las que un sumando corresponde a la decena del cuarenta y el otro a la del treinta. Procedemos del mismo modo solicitando que anticipen con qué número comenzará el resultado y les pedimos que expliquen a qué se debe que algunos empiecen con “setenti” y otros con “ochenti”.

El conocimiento de los principios multiplicativos del SN permitiría anticipar adecuadamente con qué decena comienza el resultado de una suma de dos dígitos, ya que para esto resulta necesario considerar tanto el valor de las decenas como el de las unidades de ambos sumandos. Es decir, saber que los agrupamientos son regulares y en base diez, permitiría entender que siempre que la suma de las unidades supere la decena, aumenta en 1 el resultado de la suma de las decenas. Por ejemplo, para poder anticipar con qué cifra comienza el

---

9 La forma en que se expresan las cantidades fue tomada de la investigación de base utilizada, una secuencia didáctica desarrollada en un proyecto de investigación UBACyT (F 083), (cfr. Lerner, 2013).

resultado del cálculo  $56+26$ , se debe tener en cuenta que  $5+2=7$  ( $50+20=70$ ) al mismo tiempo que considerar que  $6+6=12$ , por lo cual el resultado no empezará con “setenti”, sino con “ochenta”, ya que el 10 del 12 se reagrupará con el 70.

Para analizar las respuestas de los/as niños/as a esta situación, en un primer momento se construyeron categorías que tomaron en consideración dos criterios: la posibilidad de anticipar el resultado de la suma y la estabilidad de dicha anticipación a lo largo de la situación. Transcribimos a continuación las categorías elaboradas.

Tipo de respuesta	Código asignado
Desde el comienzo anticipa que la suma de las unidades puede superar la decena y/o no puede superar la veintena	5
Empieza no anticipando que la suma de las unidades puede superar la decena y/o no puede superar la veintena Ante las contrastaciones cambia algunas de las anticipaciones Al finalizar la situación ha construido unos criterios estables, tiende a anticipar que la suma de las unidades puede superar la decena y/o no puede superar la veintena	4
Empieza no anticipando que la suma de las unidades puede superar la decena y/o no puede superar la veintena Ante las contrastaciones cambia algunas de las anticipaciones Al finalizar la situación no ha construido unos criterios estables (oscila)	3
Sus anticipaciones muestran que no considera que la suma de las unidades puede superar la decena y/o no puede superar la veintena Estas anticipaciones se mantienen estables a lo largo de la situación (no cambian como consecuencia de las contrastaciones con los resultados, puede haber sorpresa, pero no lo pueden explicar y no cambia sus anticipaciones en el momento 2)	2
No contesta	1
No se preguntó	0

A medida que avanzábamos en el proceso de análisis y aumentaba la muestra de niños entrevistados, notamos que las categorías construidas resultaban muy generales. Si bien habían sido elaboradas cuidadosamente en forma colectiva por el equipo de investigación, y atendiendo a los recaudos

metodológicos de análisis de datos del método clínico, observamos que las mismas agrupaban las respuestas de los sujetos en función de los dos criterios mencionados, pero no lograban dar cuenta de la diversidad de estrategias empleadas para anticipar. Esto nos planteó la necesidad de revisar las categorías en función de poder captar esta diversidad.

Veamos algunos ejemplos del momento I que nos permitirán ilustrar las distintas estrategias que ponen en juego los/as entrevistados/as.

a. Carla, segundo grado, escuela rural, sección múltiple.

Si bien no fue muy frecuente, algunos/as niños/as como Carla ensayan algunas cuentas posibles para ver si logran encontrar como resultado algún número del “cuarenti” o del “setenti”. En estos casos no encontramos un criterio de organización o de prueba, sino que eligen números para sumar sin modificarlos progresivamente en función de los resultados obtenidos en cada intento.

Entrevistadora	Entrevistada
¿Puede dar un número que empiece con “cuarenti”?	Sí.
¿Cómo te diste cuenta?	(Prueba con la calculadora) 21+35=56... no... (Luego prueba 38+28=66) ¡Ah, no! (Prueba una última vez 38+24=62) ¡No me da ninguno!

b. Anabella, tercer grado, escuela rural, sección múltiple.

En este caso, al preguntar si se puede obtener un “cuarenti” como resultado, vemos que Anabella primero necesita buscar ejemplos para luego poder llegar a una respuesta. Inicialmente, prueba en la calculadora  $34+28$ , pero

el resultado es “cincuenti”; entonces continúa probando con  $31+24$ ,  $30+21$ ,  $36+20$  y también obtiene “cincuenti” como resultado. Pareciera estar buscando cálculos cuyo resultado empiece con “cuarenti”, por eso va ajustando los números que emplea, intentando que sean cada vez más chicos, que disminuya la cifra de la unidad. Esto la lleva a concluir: “Ya probé con todos y no me dio nada”. Anabella emplea la misma estrategia para averiguar si es posible que “treinti” más “veinti” dé “setenti”: prueba en la calculadora  $20+34$ ,  $24+35$ ,  $35+29$ ,  $39+29$ . Aquí puede verse cómo va aumentando los sumandos hasta llegar a los máximos posibles ( $39+29$ ) y así concluye que tampoco puede dar “setenti”.

Entrevistadora	Entrevistada
Si vos hacés “treintialgo”... treinta lo que sea: treinta y uno, treinta y dos, treinta y tres... lo que sea. Más “veintialgo”. ¿Me podrá dar “cuarentialgo” el resultado?	(Usa la calculadora.) ¿Más cuánto?
Un “treintialgo” más un “veintialgo”, ¿me podrá dar “cuarenti”?	(Usa la calculadora.)
¿Qué pasó? ¿Qué probaste?	Probé 34 más 28 y me dio 59.
Ajá.	Entonces borro y hago otro. Mmm... (Usa la calculadora.)
¿Qué probaste?	Probé 3... 31 más 24 y me dio 55.
Ajá.	Entonces borro y hago otro. (Usa la calculadora.) tampoco.
¿Qué probaste?	Probé 30 más 21 y me dio coso...
51 te había dado, ajá.	Sí. Entonces pongo... 3, 6... (Usa la calculadora.) Tampoco...
36 más 20 te dio 56. Tampoco.	(Silencio.)
Entonces, ¿qué pasa? Un “treintialgo” más un “veintialgo”, ¿me puede dar “cuarentialgo”?	No.
¿Por qué no?	Ya probé con todos los números y no me dio nada.

c. Iván tercer grado, escuela urbana, sección simple.

Iván también emplea ejemplos para ver si puede dar “setenti”, pero lo hace de otro modo: recurre desde el inicio al ejemplo más grande dentro de las decenas indicadas. Prueba con  $39+29$  y concluye que solo podría alcanzar el “setentialgo” si sumara dos números de la decena del treinta. Dentro de todos los “veinti+treinti” posibles, él puede explicitar que recurre al ejemplo mencionado porque “son los más altos”.

Entrevistadora	Entrevistado
¿Pero puede dar “cuarenti” o “setenti”?	Eh... a ver... 39 más 29, a ver... (Anota $39+29$ en una hoja.) 3 más 2 es 50. (Saca una flecha del 3 y otra del 2 y pone 50.) Y 9 más 9 es 18. (Saca una flecha del 9 y otra del 9 y pone 18.) Y ese (50) más este (saca una flecha del 1 del 18 y pone 60) es 60. 60 más 8 es 68. ¡Uh! No sé.
¿Cuánto te daría 39 más 29?	39 más 29. 9 y 9, 18. Y 30 y 20, 50. ¡Casil Si fuera un 30 más un 30 ahí sí podría.
¿Vos por qué dijiste 39 más 29?	Porque son los más altos.
Entonces, ¿te puede dar “setenti”?	No.

Como vemos en estos ejemplos, los/as tres niños/as logran dar una respuesta a la actividad. Sin embargo, emplean estrategias distintas en cada caso. Para comprender mejor las conceptualizaciones infantiles y los avances que van realizando, es de gran relevancia poder dar cuenta de los distintos tipos de argumentos que emplean al resolver. Las categorías anteriores no permitían visibilizar esta diversidad.

Observamos que la forma que ellos encuentran para justificar si puede o no dar “cuarenti” o “setenti” da cuenta de niveles de aproximación distintos a la conceptualización de los principios multiplicativos del sistema. Algunos/as niños/as recurren al ejemplo más alto posible ( $29+39$ ), lo cual

nos permite interpretar que disponen de ciertas nociones acerca de los agrupamientos del SN. Otros, en cambio, utilizan distintos ejemplos que les permiten aproximarse a resolver la situación, aun cuando no hayan elaborado un criterio claro y estable para la selección de los ejemplos.

Aunque ninguno/a formule explícitamente la regla (“no puede dar “setenti” porque la suma de las unidades nunca va a superar la veintena”), observamos que se encuentran en momentos distintos en su proceso de aprendizaje sobre este asunto.

Otra de las cuestiones revisadas fue la necesidad de elaborar categorías diferentes para cada uno de los momentos de esta situación de la entrevista. Si bien las respuestas y los argumentos que usan los/as niños/as para resolver sendas instancias están estrechamente relacionados, observamos que en cada una despliegan estrategias diferentes.

Considerando esta situación, retomamos el proceso de construcción de categorías, agrupando los tipos de respuestas encontradas, esta vez separándolas para cada uno de los momentos de la situación. Respecto al primer momento, decidimos agruparlas, de acuerdo con las estrategias utilizadas, del siguiente modo:

- a. Usan un razonamiento del tipo  $3+2=5$  y no necesitan recurrir a ejemplos para demostrarlo. Ya saben que ese 3 y ese 2 se refieren a 30 y a 20. Entonces están seguros de que no puede dar menos que 50.
- b. Formulan una respuesta diciendo que sí o que no puede dar “cuarenti” o “setenti” y solamente usan los ejemplos de cálculos para explicarle al entrevistador cómo lo pensaron.
- c. Primero prueban con ejemplos y es a partir del análisis de los resultados de estos cálculos que llegan a

formular la respuesta a la pregunta. Dentro de esta última estrategia, a su vez se diferencian dos modos distintos de seleccionar los ejemplos:

- Recurren directamente a los ejemplos más altos o más bajos (como Iván).
- Prueban con un ejemplo y luego lo van ajustando, aumentando o disminuyendo los números de los sumandos (como Anabella).

En el segundo momento de indagación, se solicita a los/as niños/as que realicen anticipaciones sin tener el resultado del cálculo. Esta situación posibilita el despliegue de otro tipo de estrategias. Hasta la actualidad hemos llegado a revisar con mayor profundidad las respuestas del primer momento. Sin embargo, estamos en condiciones de describir algunas cuestiones que resultan relevantes sobre el segundo.

Encontramos que algunos/as niños/as necesitan hacer la suma completa para “anticipar” con qué comenzará el resultado o para explicar lo que pensaron. Para ello recurren tanto al algoritmo convencional como al cálculo mental.

Otros/as niños/as realizan sus anticipaciones considerando las unidades de los sumandos. Reconocen que tienen “algo” que ver en el resultado total, pero no logran explicar qué o explican que las unidades “tienen que ser grandes”. En estas respuestas notamos distintos acercamientos a la elaboración de los principios multiplicativos del SN. Observamos que comienzan a reconocer algunas de las regularidades del sistema e intentan elaborar explicaciones sobre ellas, sin llegar a formular la regla. Es decir, lo que les permitiría comprobar si da “ochenti” no es buscar ejemplos con sumandos que tengan unidades “altas”, sino considerar que la suma de las mismas debe dar 10. Como explicamos anteriormente esto sucede debido a los agrupamientos regulares y la base diez de nuestro sistema decimal.

## Reflexiones finales

En el proceso de revisión metodológica nos propusimos captar de manera más precisa la diversidad en las aproximaciones de los/as niños/as hacia la comprensión de los principios multiplicativos del SN. La construcción de este rasgo de nuestro sistema es un proceso complejo que no se aprende develando desde el inicio la agrupación recursiva en base diez, tal como ha sido habitual en la enseñanza usual.

Dado que concebimos que la construcción de conocimiento tiene lugar a través de aproximaciones sucesivas (Castorina, 1989), se debe tener en cuenta que estos aprendizajes no se dan en un solo momento ni de manera acabada.

Todos/as los/as niños/as que avanzaron en el protocolo de indagación y llegaron hasta la situación que aquí nos ocupa, han puesto en acción sus conocimientos numéricos para intentar resolverla. Así, el reconocimiento de ciertas regularidades del SN les permite resolver una variedad de problemas.

En la situación analizada vemos cómo en algunas de las estrategias empleadas se ponen en juego criterios que operan como *reglas de acción*, orientando las anticipaciones de los/as niños/as, sin que puedan ser formularlas explícitamente. Avanzando en el proceso constructivo, los/as niños/as van logrando reconocerlas y expresarlas. Estas reglas les permiten tener éxito en la resolución de las actividades aun cuando no logren comprenderlas. Sin embargo, tal como lo ha señalado Lerner (2013), el pasaje de poner en acción una regla, a formularla y finalmente poder comprender las razones de su funcionamiento, no se da en forma automática, sino que implica un proceso sostenido de enseñanza a lo largo de la escolaridad.

Las investigaciones tomadas como base para la elaboración de esta situación y para la construcción de las categorías de análisis, estuvieron centradas en el estudio de los



procesos involucrados en el pasaje *de las reglas a las razones*. En las resoluciones infantiles encontradas en contexto rural, *hemos identificado modos de resolución que preceden a la formulación de reglas de acción*. Por este motivo consideramos de especial interés poder analizar detenidamente estos casos para reformular las categorías de análisis y construir herramientas teóricas que nos permitan describir y comprender con mayor precisión los procesos de aprendizaje de los/as niños/as.

Asimismo, esperamos que este tipo de indagación permita realizar aportes que contribuyan a diseñar situaciones didácticas en las que se propicien actividades y discusiones que consideren las ideas infantiles y promuevan avances en su conceptualización, hacia la toma de conciencia de los conocimientos involucrados en las acciones.

Comprender los principios multiplicativos del SN requiere un marco de enseñanza específico; el acercamiento a las razones que subyacen al funcionamiento del sistema se podrá aprender en tanto se formulen las preguntas adecuadas y se habiliten espacios de exploración y discusión colectivas.

## Bibliografía

- Buitron, V. y Terigi, F. (octubre, 2010). *El aprendizaje del sistema de numeración en el contexto didáctico del plurigrado*. Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural. Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Departamento de Educación para el Medio Rural. Centro Agustín Ferreiro, Canelones, Uruguay.
- Castorina, J. A. (1989). La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento. En Castorina, J. A. *et al.* (1989), *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona, Paidós.

- Lerner, D. (2000). *El aprendizaje del sistema de numeración: situaciones didácticas y conceptualizaciones infantiles. Proyecto Anual AF 16. Informe final*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- . (2003). *El sistema de numeración. Enseñanza, aprendizaje escolar y construcción de conocimientos. Proyecto bianual 2001- 2002 F 083 (Programación Científica 2001- 2002)*. Informe final. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- . (2005). ¿Tener éxito o comprender? Una tensión constante en la enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración. En Alvarado, M. y Brizuela, B. (comps.), *Haciendo números. Las notaciones numéricas vistas desde la psicología, la didáctica y la historia*. México, Paidós.
- . (2013). Hacia la comprensión del valor posicional. Avances y vicisitudes en el trayecto de una investigación didáctica. En Broitman, C. (comp.), *Matemáticas en la escuela primaria [I]. Números naturales y decimales con niños y adultos*, pp. 173- 201. Buenos Aires, Paidós.
- Perkins, D. (1999). Qué es la comprensión. En Stone Wiske, M., *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Paidós.
- Quaranta, M. E., Tarasow, P. y Wolman, S., (2003). Aproximaciones parciales a la complejidad del sistema de numeración: avances de un estudio acerca de las interpretaciones numéricas. En Panizza, M. (comp.) (2009), *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*, pp. 163-188. Buenos Aires, Paidós.
- Quaranta, M. E. y Tarasow, P. (2004). Validación y producción de conocimientos sobre las interpretaciones numéricas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, vol. 7, núm. 3, pp. 219-233.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. (Tesis de Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. En línea: <<http://www.flacsoandes.org/dspace/handle/10469/1266>>
- . (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante.
- . (2013). *Aprendizaje del sistema de numeración en niños y niñas que inician su escolaridad primaria en secciones múltiples de escuelas rurales argentinas*. (Tesis doctoral en curso) Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.

Terigi, F. y Buitron, V. (2013). Los aprendizajes sobre el sistema de numeración en el primer ciclo en escuelas primarias urbana. En *Educación, lenguaje y sociedad*, Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, FCH, UNLPam, vol. 10, núm. 10.

Zacañino, L. (2011). *Las notaciones numéricas en contextos de uso diferentes*. (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.



## Los autores

### Darío Arévalos

Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctorando de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA. Becario de posgrado CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA. Integrante del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos dirigido por la doctora Carina V. Kaplan con sede en el IICE, UBA en el marco del cual investiga temáticas vinculadas a la violencia en la escuela secundaria. Su tesis indaga sobre los miedos de las y los estudiantes respecto a la exclusión y a la muerte en escuelas secundarias urbano periféricas de la localidad de Los Hornos, La Plata, provincia de Buenos Aires.

### Daniela Silvana Bruno

Licenciada y profesora en Sociología, Facultad de Ciencias Sociales (FCS), Universidad de Buenos Aires (UBA). Magíster en Ciencia Política y Sociología (FLACSO-Argentina). Doctoranda en Ciencias de la Educación, UBA. Integrante del proyecto UBACyT "Investigaciones empíricas sobre el conocimiento de dominio social y sus implicancias teórico-metodológicas" dirigido por el doctor José Antonio Castorina

y codirigido por la doctora Alicia Barreiro, y el proyecto PICT-2016-0397 “Construcción de la justicia social: representaciones sociales, prejuicio y compromiso cívico de los jóvenes” dirigido por la doctora Alicia Barreiro. Su tesis indaga las representaciones sociales de la política y la democracia en adolescentes escolarizados de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus posicionamientos diferenciales con respecto a las mismas, según su pertenencia a distintos grupos de la sociedad.

## **Valeria Buitron**

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora de Enseñanza Primaria y Especialista en Educación. Fue becaria de maestría instituto de investigaciones CeFIEC, UBA. Maestranda en Educación: pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, UBA. Docente de la cátedra Psicología Genética, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA. Investigadora en formación del proyecto UBACyT 20020130100491BA “El aprendizaje del sistema de numeración en secciones múltiples rurales de 1er. ciclo y en aulas urbanas de 2do. ciclo” dirigido por la doctora Flavia Terigi. Su tema de tesis aborda el estudio de las interacciones en el aula –entre alumnos/as y con el/la docente– en el marco de situaciones de enseñanza y aprendizaje del sistema de numeración en plurigrados de escuelas rurales.

## **Juan Pablo Castañeda Agüero**

Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Maestrando en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, UBA. Becario UBACyT de maestría (2015-2018), con sede en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), UBA, directora de beca: doctora Sandra Llosa. Integrante del proyecto UBACyT (2014-2017) “Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente”, dirección doctora Sirvent, codirección doctora Llosa. Adscripto de la cátedra Educación no Formal. Modelos y Teorías, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA. Su investigación aborda las representacio-

nes sociales sobre educación por parte de jóvenes de sectores populares de villa 15, CABA, en situación educativa de riesgo, con secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado.

## **Pablo di Napoli**

Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciado y profesor en Sociología, UBA. Becario posdoctoral del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Integrante del proyecto UBACyT 20020150200080BA "Instituciones, derechos e individuación: un análisis de sus vinculaciones en las experiencias sociales de jóvenes en barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires" dirigido por el doctor Pablo Di Leo y codirigido por la doctora Ana Arias. Docente de la materia Teorías Sociológicas del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA. Su área de estudios remite a jóvenes y educación: formas de sociabilidad y procesos de estigmatización entre estudiantes secundarios; convivencia, conflictividad y violencia en las escuelas, y procesos de individuación de jóvenes estudiantes.

## **Facundo Giuliano**

Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA) con estudios de posgrado en Filosofía, Psicoanálisis y Literatura. Doctorando de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA con mención en Educación. Becario doctoral del CONICET (2016-2021), tema: "Crítica de la razón evaluadora: implicancias ético-políticas en educación". Investigador del proyecto UBACyT "Sujeto pedagógico: identidad, diferencia y alteridad. Aportes desde la Filosofía de la Educación" con sede Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA y director del proyecto (PRIES) "Alteridad y discursos tecno-educativos. Una deconstrucción de la racionalidad técnica en educación en clave ética-política" FFyL, UBA.

## Catalina González del Cerro

Profesora en Ciencias Antropológicas, Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctoranda en Ciencias de la Educación, UBA. Becaria doctoral CONICET (2013-2018). Integrante del proyecto UBACyT "Transversal y con contenidos propios. Educación sexual con enfoque de género en la formación docente inicial" (2014-2017) dirigido por la doctora Graciela Morgade. Integrante del equipo docente del seminario Abordaje socio-educativo de los problemas de género y sexualidades. Su tesis doctoral se inscribe en el campo de educación, género y sexualidades, y ahonda en su cruce con los estudios de juventudes, participación política y consumos culturales online.

## Marcela Kurlat

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), Magíster en Psicología Educacional, UBA, Doctora en Educación, UBA. Investigadora y docente del Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela, directora: doctora Sirvent, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA, actualmente con beca posdoctoral CONICET (2016-2018). Su trabajo académico se centra en procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos involucrados en la alfabetización de personas jóvenes y adultas, tanto en espacios de terminalidad de nivel primario como en movimientos sociales.

## María Soledad Manrique

Licenciada en Ciencias de la Educación y doctora por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Ex becaria CONICET. Área de investigación: interacción en el aula, la educación infantil y los procesos de lectura y escritura y de comprensión. En la actualidad es investigadora de CONICET con sede en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) y en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA, en el programa La clase escolar. Sus investigaciones indagan sobre los procesos de formación docente. Es docente



de la materia Didáctica II de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA.

## **Agustina Mutchinick**

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA) y magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Becaria postdoctoral del CONICET. Integrante del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos dirigido por la doctora Carina V. Kaplan con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA en el marco del cual investiga temáticas vinculadas a la violencia en la escuela secundaria. Jefa de Trabajos Prácticos en el IICE y docente titular de la cátedra Sujetos e Identidades de la carrera de Técnico Superior en Pedagogía y Educación Social del Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación (ISTLyR).

## **Victoria Orce**

Coordinadora e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación y de la Carrera de Especialización de Posgrado "Pedagogías para la igualdad en contextos socioeducativos diversos", FFyL, UBA. Profesora de la Universidad Nacional de las Artes y del Instituto de Educación Superior "Juan Ramón Fernández".

## **Vanesa Romualdo**

Licenciada y profesora en Sociología, Universidad de Buenos Aires (UBA). Cursó la maestría en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu) y la maestría en Administración Pública, UBA. Directora de tesis: doctora Nora Gluz. Docente de la cátedra de Sociología de la Educación, titular Emilio Tenti Fanfani, UBA. Becaria tesista en el proyecto UBACyT (2014-2017) "Políticas públicas y democratización de la educación. Sentidos, regulaciones y procesos en torno a la inclusión

en la actual coyuntura latinoamericana” dirigido por Myriam Feldfeber. Su tema de investigación son las políticas educativas, el federalismo y las desigualdades escolares.

## **Virginia Saez**

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, licenciada en Ciencias de la Educación y profesora en Enseñanza media y superior en Ciencias de la Educación, UBA. Becaria postdoctoral del CONICET, bajo la dirección de Carina V. Kaplan, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA. Integrante del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos dirigido por la doctora Carina V. Kaplan con sede en el IICE, UBA. Desde su proyecto de investigación indaga las relaciones entre los medios de comunicación y la escuela: las representaciones mediáticas del espacio escolar, los efectos simbólicos que producen y la Educación Mediática en el sistema educativo. Se desempeña como docente en la UBA y la Escuela Normal Superior n.º5 Gral. Don Martín Miguel de Güemes.

## **Lorena Sánchez Troussel**

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Diplomada en Ciencias Sociales, FLACSO. Doctoranda en educación, UBA y ex becaria doctoral del CONICET, con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA. Directora de beca y de tesis: doctora Marta Souto. Su tesis indaga los sentidos que asume la experiencia de dirigir escuelas en contextos de vulnerabilidad social en la ciudad de Buenos Aires. Docente de la materia Didáctica II de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UBA.

## **Javier Schargorodsky**

Profesor de Filosofía, Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario doctoral CONICET, bajo la dirección del doctor Pablo Pineau. Cursa el Doctorado de la Facultad de Filoso-

fía y Letras, UBA, área Ciencias de la Educación. Su tesis, dirigida por el doctor Eduardo Galak, aborda la temática de los cuerpos en las escuelas medias bonaerenses.

## **Verónica Silva**

Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Becaria doctoral del CONICET (2013-2018) bajo la dirección de Carina V. Kaplan y la codirección de Pablo Vain. Miembro del programa "Transformaciones sociales, subjetividad y procesos educativos" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctoranda en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Su proyecto de investigación indaga los procesos de construcción de respeto en la escuela desde la perspectiva de jóvenes estudiantes de sectores populares. Adscripta a la cátedra Teorías Sociológicas, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA.

## **Dana Sokolowicz**

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Maestranda en Psicología Educacional, UBA. Becaria de Maestría, UBA (2015-2018). Integrante del proyecto UBACyT 20020130100491BA "El aprendizaje del sistema de numeración en secciones múltiples rurales de 1er. ciclo y en aulas urbanas de 2do. ciclo" (2014-2017), dirigido por la doctora Flavia Terigi y codirigido por la magister Susana Wolman, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA. Su proyecto de tesis indaga los aprendizajes numéricos infantiles en escuelas primarias rurales con plurigrado, explorando los efectos de las interacciones entre pares en el marco de condiciones didácticas específicas.

## **Jennifer Spindiak**

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Maestranda en Psicología Educacional, UBA. Becaria de maestría, UBA (2016-2018).

Integrante del proyecto UBACyT “El aprendizaje del sistema de numeración en secciones múltiples rurales de 1er. ciclo y en aulas urbanas de 2do. ciclo” (2014-2017), dirigido por la doctora Flavia Terigi y codirigido por la magister Susana Wolman. Su proyecto de tesis indaga los aprendizajes numéricos en contexto rural a través de un estudio etnográfico de los fondos de conocimiento de niños y niñas que se escolarizan en salas multiedad.

## **Ezequiel Szapu**

Licenciado y profesor en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctorando en Ciencias de la Educación, UBA. Integrante del Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos dirigido por la doctora Carina V. Kaplan con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA en el marco del cual investiga temáticas vinculadas a la violencia en la escuela secundaria. Su tesis indaga respecto a las tipificaciones de los jóvenes a partir de las corporalidades y su papel en las dinámicas de estigmatización en escuelas secundarias urbano periféricas de la localidad de Los Hornos, La Plata, provincia de Buenos Aires.